Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170003
Centre d'intérêt: 72

Valiquette, Josée.

Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle / Josée Valiquette. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1979.
236 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. S.R.E.P.)

Code: 16-0125; 16-0296. Bibliographie: p. 233-236.

ISBN 2-550-00491-4

Cote Dewey: 440.7/V173f Cote LC: PC/2066

Descripteur(s): *Communication *Didactique du français *Linguistique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Fonctions de la communication *Psycholinguistique

Entrepris en septembre 1976 dans le cadre de la révision des programmes de français au primaire et au secondaire, ce travail envisage l'instauration d'une didactique de la langue maternelle axée sur les fonctions de la communication. À l'approche linguistique traditionnelle basée sur une connaissance formelle du code de la langue, l'auteur substitue une approche fonctionnelle, empruntée aux travaux de la psycholinguistique, où sont privilégiés les besoins réels de l'usager. Par cette méthode, on entend amener l'élève à la production et à l'interprétation, en situation, de véritables discours. L'étude est divisée en deux parties, l'une à caractère théorique, l'autre davantage didactique.

La première partie est un essai d'analyse et de synthèse de la documentation sur le rôle des fonctions de la communication appliquées à la didactique des langues. En quatre chapitres, les points suivants sont abordés: incidences sur l'apprentissage du recours aux fonctions de la communication, rôle de l'école dans le développement de la fonction cognitive du langage, apport des fonctions de la communication aux autres didactiques fonctionnelles (les quatre savoirs, les formes ou les situations de communication), taxonomie de ces fonctions. La seconde partie présente des suggestions d'ordre pédagogique. En cinq chapitres, après avoir précisé leur nature et leurs caractéristiques linguistiques, on analyse les fonctions expressive, informative, persuasive, régulatoire et ludique sous l'angle du traitement qu'on devrait leur accorder en classe de français. Chacun des chapitres, en vue d'aider à la concrétisation des propositions, comprend des remarques sur l'évaluation des élèves.

Type de document: r

Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170003

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale du
développement pédagogique

Service de recherche et expérimentation pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **S R E P**

LES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION, AU COEUR D'UNE DIDACTIQUE RENOUVELEE DE LA LANGUE MATERNELLE

Josée Valiquette

16-0125

E D U Q 8170003

LES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION, AU COEUR D'UNE DIDACTIQUE RENOUVELÉE DE LA LANGUE MATERNELLE

Josée Valiquette

Juillet 1979

PRODUCTION

Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

COMITÉ DE RÉDACTION

Charles Bergeron
Guy Dumas
Jean Hénaire
Clément Thibert
Geneviève Deronzier, secrétaire de réaction

ISBN · 2 · 550 · 00491 · 4

Dépôt légal — quatrième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

ETUDES ET DOCUMENTS

Etudes et Documents est une série de publications du Service de Recherche et d'Expérimentation (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est la diffusion d'informations sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Etudes et Documents":

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série".

Collection "Commissions scolaires"

Cette collection diffusera les résultats des recherches subventionnées par le programme d'aide à la recherche dans les commissions scolaires.

Le Service de Recherche et d'Expérimentation soumettra au comité de rédaction les rapports de recherche de chacun des projets. Les textes retenus pour fins de publication seront accompagnés d'une présentation et dans certains cas, d'une analyse critique effectuée par le Service de Recherche.

En outre, des documents d'information relatifs au programme d'aide à la recherche et aux travaux qui en découlent pourront être présentés dans cette collection: synthèses de rapports de recherche, bibliographies, inventaires descriptifs des projets retenus . . .

Collection "S.R.E.P."

Cette collection se propose de familiariser le lecteur aux recherches menées ou coordonnées par les membres du Service de Recherche et d'Expérimentation Pédagogique.

Ainsi les travaux en cours, tels que l'enseignement des langues maternelles et secondes (amérindiennes, française et anglaise) sont susceptibles de paraître cette année.

Tous les dossiers qui s'inscrivent dans le mandat du Service de Recherche et d'Expérimentation peuvent faire l'objet de publications.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Etudes et Documents, la collection HORS-SERIE consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogiques contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
d'Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, de la Chevrotière, 10e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
a/s de Mlle Evelyne Otis
1035, de la Chevrotière, 6e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

Ce document vise à favoriser l'instauration d'une didactique de la langue maternelle axée sur les fonctions de la communication. Il s'emploie à démontrer quels apprentissages linguistiques utiles peuvent être développés à l'occasion de l'exercice de ces fonctions. Il comprend essentiellement deux parties: l'une, plus théorique, est composée des quatre premiers chapitres: l'autre, plus proprement pédagogique, s'étend sur les chapitres 5 à 9 inclusivement.

La première partie fournit d'abord les justifications de l'approche préconisée, issues d'une revue de la littérature sur le problème des fonctions de la communication. Certains lecteurs, animés par des préoccupations théoriques, seront sans doute intéressés en effet à découvrir en quoi le recours aux fonctions de la communication offre de sérieuses garanties de transfert des apprentissages (chap. 1); pourquoi la classe de français n'est appelée à jouer qu'un rôle incident dans le développement de la fonction cognitive du langage (chap. 2); quels liens l'approche par les fonctions de la communication entretient avec d'autres didactiques, également fonctionnelles, basées sur les quatre savoirs, les formes ou les situations de communication (chap. 3); enfin, quelle taxonomie des fonctions préside à la didactique élaborée dans la suite de ce document (chap. 4).

Ces lecteurs trouveront réponse à leurs questions dans la première partie de cette étude, intitulée: Proposition théorique: Les fonctions de la communication, à la base d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.

A ceux que préoccupent plus particulièrement les aspects proprement didactiques s'offre la deuxième partie intitulée: Proposition pédagogique: Objectifs linguistiques pertinents reliés à l'exercice des fonctions de la communication (chap. 5 à 9 incl.). Au début de chacun de ces chapitres, sont d'abord mises en évidence la nature de chaque fonction inventoriée et les caractéristiques linguistiques qui s'y rattachent plus spécialement. Puis, tour à tour, les fonctions expressive (chap. 5), informative (chap. 6), persuasive (chap. 7), régulatoire (chap. 8) et ludique (chap. 9) se voient analysées sous l'angle du traitement pédagogique qu'on devrait leur réserver en classe de français, tant sous le rapport de l'émission que de la réception du message. Chaque chapitre est assorti de remarques concernant l'évaluation dans un souci de rendre les propositions soumises le plus opérationnalisables possible. La conclusion, en indiquant certaines pistes de recherche complémentaires, revient une fois encore sur le problème de l'évaluation, suggérant une hypothèse globale de solution qui nécessiterait une vérification ultérieure.

TABLE DES MATIERES

Introduction 1

Première partie: Proposition théorique: Les fonctions de la communication, à la base d'une didactique renouvelée de la langue maternelle 9

Chapitre 1: Fondements d'une approche axée sur les fonctions de la communication 11

1.1 Le système linguistique, conçu comme potentiel fonctionnel ... 11

1.1.1 Les fonctions: aux origines de la performance linguistique 11

1.1.2 Les fonctions du langage chez le jeune enfant 13

1.1.3 Incidences pédagogiques des fonctions du langage selon Halliday 16

1.2 L'importance de l'implication 17

1.3 Hypothèse de base de ce document 19

Chapitre 2: Le langage, au service de la pensée et de la communication 21

2.1 Nature et fonctions de la faculté de langage 21

2.1.1 La nature du langage et sa relation avec la langue 21

2.1.2 A quoi sert la faculté de langage? 23

2.2 Une question controversée: la nature de la fonction cognitive du langage 25

2.2.1 Fonction cumulative du langage 25

2.2.2 Rôle présumé du langage dans la production de la pensée 26

2.2.3 L'école et l'exercice de la fonction cognitive du langage 29

Chapitre 3: Apport original des fonctions de la communication aux didactiques fonctionnelles existantes 31

3.1 Remarques préliminaires sur la communication et son contexte, la situation 31

3.2 Approches didactiques comparatives axées sur la communication . 33

3.2.1 Les "quatre savoirs" 33

3.2.2 Les formes de communication 35

3.2.3 Les situations de communication 37

3.3 Apport original des fonctions de la communication 41

3.3.1 Définition de la fonction de communication 41

3.3.2 Relation entre fonction et situation 44

3.3.3 Importance de la connaissance des fonctions de la communication 42

3.3.4 Fonctions, intentions et stratégies langagières 43

3.3.5 La distinction pédagogique des fonctions 44

3.3.6 La description des fonctions: une option intégratrice 46

Chapitre 4: A la recherche d'une taxonomie des fonctions de la communication 47

4.1 Comment effectuer un choix de fonctions pertinent? 47

4.1.1 Une voie sans issue: la "pragmatique" 47

4.1.2 Regard sur quelques taxonomies existantes 50

4.1.2.1 Taxonomies aux applications psycho-sociales .. 50

4.1.2.2 Taxonomie aux applications linguistiques 51

4.1.2.3 Taxonomies aux applications sociolinguistiques 54

4.1.2.4 Taxonomies aux applications pédagogiques 56

4.1.3 Critères de sélection: variables à considérer 62

4.2 Proposition: le modèle brittonien remanié 63

4.2.1 Présentation de la taxonomie adoptée 63

4.2.2 Spécificité du modèle proposé 65

4.2.2.1 Un modèle binaire à ramifications 65

4.2.2.2 Distinction entre modes et fonctions 67

4.2.3 Projets de description 71

Deuxième partie: Proposition pédagogique: Objectifs linguistiques reliés à l'exercice des fonctions de la communication 77

Chapitre 5: La fonction expressive, centrée sur l'émetteur 79

5.1 La fonction expressive en regard des fonctions transactionnelles de la communication 79

5.1.1 Une fonction centrée sur l'émetteur 79

5.1.2 "Rôle de spectateur" et "rôle de participant" 81

5.1.3 "Contextualisation globale" et "contextualisation à la pièce" 84

5.2 Deux modalités singulières de la fonction expressive: le récit fictif et la poésie 86

5.3 Le langage de la subjectivité 88

5.3.1 La présence du locuteur 89

5.3.2 L'évocation 90

5.3.3 Besoin d'explicitation limité 91

5.4 La fonction expressive en classe de français 91

5.4.1 S'exprimer 92

5.4.2 Ecouter ou lire l'expression d'autrui 99

5.4.3 Echanger 106

Chapitre 6: La fonction informative ou la langue de l'objectivité ... 109

6.1 Qu'est-ce qu'informer? 109

6.1.1 Définition du message informatif 110

6.1.2 Les stratégies du respect de l'objectivité 113

6.1.3 La prise en compte des besoins de l'interlocuteur 116

6.2 Typologie des discours informatifs 117

6.3 Le langage des faits 121

6.3.1 La dénotation 122

6.3.2 L'effacement du "je" 124

6.3.3 L'explicitation, au gré des besoins du récepteur 125

6.4 La fonction informative en classe de français 128

6.4.1 Informer 129

6.4.1.1 L'école et l'initiation aux discours informatifs: une hypothèse 129

6.4.1.2 Habiletés à promouvoir 132

6.4.2 S'informer 146

6.4.3 Participer à une interview, un sondage 150

Chapitre 7: La fonction persuasive ou l'art complexe de convaincre .. 153

7.1 Spécificité de la persuasion au sein des messages conatifs ... 153

7.1.1 Les stratégies du discours persuasif 153

7.1.2 L'inférence 155

7.1.3 L'impact de l'analyse de la situation 161

7.2 Le langage de l'argumentation 164

7.2.1 Les introducteurs de complexité 164

7.2.2 Les procédés de la suggestion 164

7.2.3 Le vocabulaire typique de la conviction 166

7.2.4 Les procédés de mise en relief 167

7.3 Apport et limites de la classe de français quant à l'exercice de la fonction persuasive 167

7.3.1 Persuader 168

7.3.2 Se faire persuader 171

7.3.3 Discuter 173

Chapitre 8: La fonction régulatoire ou comment dicter l'action 177

8.1 Nature et propriétés du message régulatoire 177

8.2 Le langage de l'injonction 178

8.2.1 Les formules impératives 178

8.2.2 L'explicitation au service de la concision 179

8.3 La fonction régulatoire en classe de français 180

8.3.1 Dicter une conduite 181

8.3.2 Se faire dicter une conduite 184

Chapitre 9: La fonction ludique ou comment s'amuser avec les mots ... 187

9.1 Du jeu avec les mots au jeu de mots: nature de la fonction ludique 187

9.1.1 Une autre dimension de la fonction conative: faire réagir en amusant 187

9.1.2 Une fonction et un mode 188

9.1.3 Une fonction singulière où le récepteur devient émetteur 191

9.2 Langage du jeu et jeux de langage 193

9.2.1 La consigne et les propriétés linguistiques, objets de jeu 193

9.2.2 La polysémie et l'incongruité, objets d'humour 199

9.3 La fonction ludique en classe de français 201

9.3.1 Amuser 201

9.3.2 S'amuser individuellement 204

9.3.3 S'amuser collectivement 205

Conclusion 209

Annexe Liste des formes de communication réparties sous les diverses fonctions 223

Bibliographie 233

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU NO 1: Taxonomie des fonctions de la communication 64

TABLEAU NO 2: Descriptions anticipées 74

TABLEAU NO 3: Tableau comparé des exigences psycholinguistiques relatives aux discours informatifs et expressifs 112

TABLEAU NO 4: Typologie des discours informatifs et formes de communication correspondantes 120

TABLEAU NO 5: "Modèle des relations entre sens, réalité et types de phrases" de D.K. Berlo 156

NOTE LIMINAIRE

L'opération qui a permis la rédaction de ce document a débuté en septembre 1976. Les autorités du ministère de l'Education venaient de faire connaître leur volonté de voir révisés et précisés les programmes de français de l'enseignement primaire et secondaire. Or il se trouvait un certain nombre de domaines à explorer avant d'entreprendre l'élaboration des programmes. Au nombre des questions à résoudre figurait celle de la communication. Comment aborder le problème de la relation que la langue entretient avec la communication: par les formes, par la situation, par les fonctions? La dernière dimension a été finalement retenue comme étant la plus pertinente.

Après plusieurs mois, consacrés à lire et à analyser l'ensemble des textes qui traitent de ce sujet, un premier document a été produit en octobre 1977 à l'intention de l'équipe des concepteurs du programme de l'enseignement primaire. Ce texte a fait l'objet d'une consultation en 1977-1978, mais ce n'est qu'en 1978-1979 que la présente version a pu être rédigée.

Comme on s'en rendra compte à sa lecture, ce texte est le résultat d'un travail important d'analyse et de synthèse sur le rôle des fonctions de la communication appliquées à la didactique des langues. Il comporte aussi un apport nouveau important: des suggestions d'objectifs pédagogiques reliés à l'exercice des fonctions de la communication. Il rejoint ainsi les nouveaux programmes de français dont il devait à l'origine aider à déterminer l'orientation. Voilà pourquoi sa parution au moment où ces programmes sont diffusés est tout à fait appropriée et apparaît comme une contribution à leur implantation.

Yvon Patrice
Responsable du français, langue maternelle
Service de recherche et d'expérimentation
pédagogique

INTRODUCTION

Après dix ans d'une réforme qui n'a malheureusement pas produit tous les fruits qu'on en avait escomptés, on assiste aujourd'hui à l'émergence d'un besoin généralisé de redonner un souffle nouveau à l'enseignement de la langue maternelle. La situation, en effet, n'a cessé de se modifier et se complexifier au fil des dernières années, au gré de facteurs historiques et sociaux dont il serait hasardeux de sous-estimer l'impact sur l'enseignement de la langue. Contentons-nous d'en évoquer deux qui semblent mériter à cet égard une considération toute spéciale.

En premier lieu, jamais, peut-être, autant qu'à l'heure actuelle, les Québécois n'ont-ils été si conscients et si fiers de leur langue. Jamais, corrélativement, n'ont-ils décidé en aussi grand nombre de prendre la parole, et ce, dans une telle multitude de domaines, pressés qu'ils sont par de nouveaux impératifs socio-culturels. Quiconque analyse cette tendance récente de la société québécoise ne peut manquer cependant de la rapprocher de cet autre phénomène social d'envergure qu'a constitué la démocratisation concurrente des enseignements primaire et secondaire. Ce courant de démocratisation a contribué sans contredit, dans une mesure non négligeable, à alimenter l'explosion sans précédent de la communication à laquelle nous assistons et, par là, à lui donner plus d'ampleur encore. Il n'est donc pas exagéré de croire que les jeunes générations, prises globalement, parlent, lisent et écrivent plus que jamais auparavant.

Par ailleurs, — et c'est le second facteur auquel il convient de prêter attention — ce même courant de démocratisation, en amenant à l'école des générations de jeunes dont les parents eux-mêmes étaient peu ou pas instruits, a mis en relief certaines lacunes et certaines dérogations linguistiques à la norme jugée correcte, lacunes et dérogations assurément beaucoup moins perceptibles dans le système d'éducation élitiste qui avait prévalu jusqu'a-

lors. Aussitôt, certains n'ont pas manqué de crier à l'appauvrissement de la qualité de la langue, là où il aurait sans doute fallu nuancer en parlant plutôt d'accès plus généralisé à la prise de parole (tant orale qu'écrite), de besoins inédits suscités par une ère de communication accrue; partant, d'une transformation radicale des conditions d'apprentissage scolaire de la langue maternelle.

Cette situation conjoncturelle originale a entraîné une conséquence de poids pour la pédagogie: en effet, des méthodes éprouvées jusqu'alors ne réussirent plus, à l'heure de la scolarisation massive, à relever de manière adéquate le défi d'un apprentissage scolaire efficace de la langue maternelle, devenu désormais l'apanage de tous.

Par bonheur, parallèlement à ces bouleversements sociaux somme toute de bon augure pour l'avenir de la société et probablement sous leur impulsion, les sciences du langage n'ont cessé de progresser cette dernière décennie. Grâce à elles, on peut espérer aujourd'hui fournir une réponse beaucoup plus satisfaisante à la didactique de la langue maternelle. Cette didactique particulière, doit-on le rappeler, entend se préoccuper avant tout, non pas de la langue en soi, mais bien de l'appropriation optimale par un sujet de toutes les ressources de sa langue, en vue de leur mobilisation appropriée en situation. A cette fin, elle se propose d'inventorier les façons à la fois les plus économiques et les plus efficaces possibles d'aider l'élève, usager de la langue, à devenir peu à peu un locuteur, un lecteur et un scripteur compétent.

Or comment peut-on assurer au mieux la relation entre un usager et sa langue? Pour schématiser, disons qu'en quelque sorte, d'une part existe le système de la langue, tel que patiemment reconstitué par les linguistes. D'autre part existe un usager soucieux d'utiliser habilement les ressources de sa langue au gré de circonstances changeantes. Une des hypothèses le plus souvent postulées jusqu'à maintenant par la pédagogie traditionnelle soutient que le moyen le plus efficace de rendre un usager habile consiste à lui distiller peu à peu le système de la langue jusqu'à ce qu'il en possède, au terme, l'ensemble des connaissances constitutives.

Une autre hypothèse avance au contraire que les connaissances nécessaires à un usager pour réussir ses actes langagiers ne coïncident pas nécessairement avec celles du système de la langue, telles que formalisées par les linguistes. D'une part, toutes les connaissances du système ne s'avèrent pas utiles au développement des habiletés de l'usager; d'autre part, les situations de communication exigent pour se réaliser efficacement certaines connaissances extrinsèques au système de la langue. Il ne s'agit donc pas d'enseigner aux élèves le système de la langue mais bien plutôt toutes - et seulement — les connaissances pouvant être intégrées à l'exercice d'habiletés langagières pertinentes. On peut qualifier cette hypothèse de fonctionnelle.

Pour comprendre l'antagonisme des deux points de vue exposés ici, prenons une comparaison tirée du domaine de la mécanique automobile. Il est indéniable que les ingénieurs chargés de créer de nouveaux prototypes doivent posséder une connaissance très poussée du système global de ce type de mécanique. De même, bien qu'à un degré moindre, les mécaniciens chargés de la réparation des voitures. Mais qu'en est-il de l'usager? Pour conduire efficacement son véhicule, doit-on obligatoirement connaître tous les secrets du système de la mécanique automobile? Pouvoir en énoncer tous les principes et règles de fonctionnement interne? Bien sûr que non (et heureusement, serions-nous tentés de dire!) L'usager peut se contenter de quelques connaissances mécaniques souvent fragmentaires, peu explicites mais parfaitement fonctionnelles.

Ainsi, la connaissance exhaustive du système complexe de la transmission manuelle s'avérerait vraisemblablement pour cet usager de peu d'utilité. Par contre, certaines notions concernant le bras de vitesse et la pédale d'embrayage, le principe de la synchronisation des mouvements de la main et du pied dans les changements de vitesse, les gestes possibles lors du départ dans une côte abrupte ascendante, etc. constituent autant de connaissances fonctionnelles à mobiliser, le moment venu, pour une conduite efficace de son véhicule.

De la même façon, et malgré certaines coïncidences, les connaissances utiles à l'usager de la langue ne recouvrent pas celles du linguiste et vice-versa. C'est pourquoi les tenants d'une approche fonctionnelle considèrent que l'enseignement de la langue, tel qu'on le retrouve exposé dans les manuels de grammaire par exemple, n'apparaît ni le garant du transfert le plus efficace, ni la somme la plus pertinente de connaissances à exploiter pour développer les habiletés à s'exprimer oralement, à lire et à écrire.

Prenons le cas des règles de formation du féminin, telles qu'enseignées présentement aux écoliers. Une de ces règles stipule que les mots terminés au masculin par -f transforme au féminin ce -f en -v avant adjonction du -e final. Une telle règle se justifie sans doute aux yeux d'un linguiste; elle apparaît par contre parfaitement inutile à un usager de la langue qui ne procède jamais par voie de règle de transformation pour proférer ou écrire les mots féminins veuve, neuve ou vive, qu'il connaît spontanément et utilise aisément.

Par ailleurs, dans bien des cas, notons que les connaissances utiles à l'usager débordent celles du linguiste. Savoir comment composer un compte rendu; utiliser à bon escient un vocabulaire tantôt dénotatif, tantôt connotatif; adapter son discours aux caractéristiques appréhendées de l'interlocuteur; sélectionner l'information pertinente à transmettre; évaluer si l'on a été suffisamment explicite: voilà autant de connaissances et d'habiletés qui devraient faire partie d'un apprentissage fonctionnel de la langue, en sus des connaissances grammaticales pertinentes.

Une des difficultés cependant de l'approche fonctionnelle vient justement du fait qu'un tel ensemble d'habiletés et de connaissances n'ont jamais fait l'objet, par le passé, d'un inventaire vraiment systématique. Ce n'est qu'avec l'apparition de certaines analyses fonctionnelles récentes du langage issues

des recherches psycholinguistiques et sociolinguistiques qu'ont pu commencer à être investiguées avec quelque rigueur les composantes — non pas d'une langue en particulier comme c'est le cas pour les études linguistiques — mais plutôt de la compétence à communiquer chez le locuteur d'une langue donnée.

Brunet et Pagé (1975) exposent en ces termes la teneur des travaux effectués en ce sens:

> Ce ne sont pas les structures linguistiques employées qui intéressent l'étude fonctionnelle mais plutôt l'acte de les employer (...) (Cette étude) s'intéresse donc au sujet parlant dans sa réalité d'être communiquant et non pas au système de la langue (1) tel qu'employé par le sujet parlant.

Ils précisent par ailleurs:

> Selon (cette) perspective, (...) la dimension de l'organisation formelle du message n'est pas ignorée mais c'est l'acte de communication lui-même qui est considéré dans sa réalité d'acte motivé et adapté aux conditions dans lesquelles se produit la communication. En ce sens, "le facteur grammatical est un facteur parmi plusieurs qui déterminent la compétence à communiquer" (Hymes, 1971) et ce qui compose la compétence à communiquer est précisément ce que l'on cherche à travers une approche fonctionnelle du langage.
>
> (Brunet et Pagé, 1975, p. 6 et 5.)

Dans son effort pour se rapprocher des besoins langagiers réels des élèves perçus comme usagers, il ne fait pas de doute que la didactique de la langue puisse tirer un immense profit des données les plus pertinentes de ce courant de recherche. D'autant que, d'abord confiné à l'étude fonctionnelle du langage enfantin, celui-ci a étendu ses préoccupations, ces dernières années, aux performances langagières des jeunes d'âge scolaire, ouvrant par là des pistes fort prometteuses à la pédagogie.

---

(1) Nous soulignons.

C'est dans cette optique fonctionnelle que s'inscrit le présent document qui se propose un double but. D'une part, partant d'une importante revue de la littérature, il entend faire connaître les travaux, anglo-saxons notamment, les plus remarquables effectués dans le domaine des fonctions de la communication, avenue privilégiée des analyses fonctionnelles actuelles. D'autre part, par les propositions pédagogiques qu'il suggère, il espère fournir à la didactique un éclairage original susceptible d'inspirer dans une certaine mesure les efforts de tous ceux qui cherchent aujourd'hui à revivifier un enseignement de la langue maternelle en quête de plus grande efficacité.

Vu l'ampleur des données disponibles, c'est à l'apport de la psycholinguistique qu'on s'est volontairement limité dans ces pages. On a ainsi laissé dans l'ombre à regret les découvertes non moins percutantes des travaux sociolinguistiques contemporains, ceux de **Bernstein et Labov notamment.** Il est à souhaiter que dans un avenir rapproché d'autres chercheurs, dans un effort semblable à celui qui est mené ici, s'emploieront à mettre à la portée de tous les éducateurs concernés les données sociolinguistiques les plus aptes à rendre l'enseignement de la langue sans cesse mieux adapté aux clientèles diverses qu'il dessert.

En terminant, voici un aperçu du contenu des différents chapitres de ce document. Le premier chapitre est consacré aux justifications théoriques d'un enseignement renouvelé de la langue qui serait axé sur les fonctions de la communication. Après élaboration de ces fondements, on est appelé dans un deuxième chapitre à postuler d'abord l'existence de deux fonctions plus générales, ou macro-fonctions du langage, soient respectivement les fonctions cognitive et de communication. Après une brève explicitation de chacune d'elles, on en vient à conclure au simple rôle incident du cours de français sur le développement de la première de ces macro-fonctions, la fonction cognitive; ses interventions semblent devoir porter plutôt, en effet, sur le développement optimal de la fonction de communication.

Avant d'analyser plus avant cette dernière, le troisième chapitre tente tout d'abord de dégager l'apport original d'une didactique axée sur les fonctions de la communication par rapport à d'autres didactiques fonctionnelles existantes et conclut à leur foncière complémentarité. Ceci conduit à expliciter davantage dans un quatrième chapitre en quoi la fonction générale de communication adopte un aspect multiforme, selon les fonctions plus particulières qu'on est appelé à lui faire jouer au gré des circonstances. De là naît le besoin d'identifier ces fonctions plus particulières à l'aide d'une taxonomie appropriée. De ces réflexions jaillissent bientôt cinq fonctions de la communication qu'il semble possible d'exploiter utilement en classe.

Les chapitres subséquents tentent alors d'expliciter en détail chacune de ces fonctions. Chaque description est suivie de propositions didactiques visant à en indiquer la productivité potentielle au plan pédagogique. L'ensemble de ces propositions constitue la partie vraiment originale de ce document.

Avant d'aborder de front les fondements théoriques d'une telle didactique cependant, il n'est peut-être pas inutile de faire remarquer qu'il n'existe pas à priori de lien nécessaire entre une approche dite "fonctionnelle", c'est-à-dire réellement pertinente à un usager de la langue, et le fait de recourir aux fonctions de la communication. Le terme "fonctionnel" revêt un sens plus large et plus général que les "fonctions" dont il sera question tout au long de ce document. Des théories ou pratiques fonctionnelles peuvent hypothétiquement renvoyer à des pistes de recherche dont les fonctions du langage ou de la communication soient complètement absentes. C'est donc à juste titre qu'on peut s'interroger au départ sur l'origine du lien qu'on en est venu à postuler ici entre une didactique à ambition fonctionnelle et le recours consécutif aux fonctions de la communication. C'est cette question qu'on tentera d'abord d'élucider dans les pages qui suivent.

PREMIERE PARTIE

Proposition théorique: Les fonctions de la communication, à la base d'une didactique renouvelée de la langue maternelle

Chapitre 1: FONDEMENTS D'UNE APPROCHE AXEE SUR LES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION

1.1 Le système linguistique, conçu comme potentiel fonctionnel

1.1.1 Les fonctions: aux origines de la performance linguistique

En se demandant comment il est possible de s'approprier le plus efficacement, le plus "fonctionnellement" possible, les ressources de sa langue, on ne peut manquer d'être frappé par un fait aussi étonnant qu'indéniable: très tôt dans la vie, en moins d'un an environ, la grande majorité des enfants arrivent à maîtriser le lexique et les structures essentielles de leur langue. Si complexe que paraisse l'activité de langage, le taux d'efficacité du premier apprentissage qui en est fait est tel qu'en connaître le secret semble de nature à en éclairer hypothétiquement les développements ultérieurs. En effet, on peut supposer que ce que le développement du langage s'est avéré être chez le bébé risque de comporter d'intéressantes similitudes avec la façon dont il se poursuit chez l'enfant d'âge scolaire.

Pour fouiller plus avant cette hypothèse, on dispose aujourd'hui d'un grand nombre d'études psycholinguistiques du langage enfantin. Quant aux tentatives premières du bébé de s'exprimer verbalement, il n'est sans doute pas facile d'établir une méthode d'analyse efficace des rudiments de langage propres à ce dernier qui, on en convient, jargonne plus qu'il ne parle au sens propre du terme. C'est pourtant à cette tâche que s'est adonné, entre autres, le linguiste anglais M.A.K. Halliday avec une patience de bénédictin: relever, grâce à un système de transcription créé à cet effet, à la fois les sons proférés par le bébé observé et les intonations les accompagnant, et ce, de 9 à 24 mois. Cette étude longitudinale avait pour but de déceler si le jargon primitif de l'enfant peut être assimilé au langage et, si oui, d'en dégager la spécificité.

Les résultats obtenus par Halliday (1975) éclairent singulièrement notre connaissance de la nature et de la portée du langage en en mettant en relief à la fois les conditions d'apparition et de structuration à un moment où l'enfant ne dispose pas encore d'un lexique et d'une grammaire conventionnels. Le grand mérite de ce chercheur a été de démontrer que l'apparition des toutes premières bribes de langage (et même de pré-langage) n'est, le plus souvent, ni fortuite, ni involontaire: c'est en tentant de faire servir son jargon à certaines fins déterminées qu'un bébé arrive à structurer pour son compte ses significations, en réponse à ses besoins. En prenant conscience peu à peu des fonctions que le langage peut jouer dans sa vie, il commence à s'en servir efficacement. L'enfant n'essaie pas de pratiquer des mots et des structures pour le plaisir de se les approprier. Il tente plutôt de réaliser une intention signifiante (par exemple, demander un objet, appeler sa mère, etc.) et, ce faisant, il en arrive à structurer son intention et à exprimer de plus en plus adéquatement au plan linguistique les concepts nécessaires à sa réalisation.

Halliday a découvert par exemple que tel ensemble phonologique particulier joint à telle intonation précise renvoyaient toujours chez le nourrisson observé à une intention spécifique (par exemple, requérir un objet, sentir les gens près de lui, etc.) et correspondaient donc, le plus souvent, non à un effet du hasard, mais bien à un système fonctionnel que l'enfant était en train de se forger en réponce à ses besoins. Il semble donc que même les formes les plus archaïques du langage dans l'expérience individuelle visent à répondre à certains besoins spécifiques à l'aide de significations verbales. Halliday en conclut qu'avant même que l'enfant adopte le lexique et les structures linguistiques propres au langage "adulte", il apprend d'abord, à travers son propre protolangage, à signifier. Et c'est ce pouvoir de signification qui constitue l'essence même du langage.

> L'enfant qui apprend les rudiments du langage, conclut-il, apprend à signifier; dans cette perspective, le système linguistique doit être conçu comme un potentiel sémantique (...) Le terme sémantique ne doit pas être compris au sens restreint de "lexico-sémantique", c'est-à-dire renvoyer au sens littéral des mots. Il refère à la totalité de la signification comprise dans le langage.
>
> (Halliday, 1975, pp. 8 - 9) (1)

Ainsi, même chez le tout jeune enfant qui jargonne, l'usage du langage (ou si l'on préfère, du protolangage) est, règle générale, un acte intentionnel, motivé; et c'est en voulant signifier ses intentions que l'enfant s'approprie peu à peu les concepts, le vocabulaire et les structures linguistiques essentiels à cette tâche.

1.1.2 Les fonctions du langage chez le jeune enfant

De ce qui précède, on peut déduire ce que n'est pas l'apprentissage du langage: une accumulation progressive et systématique de vocabulaire doublée de pratiques répétées de structures grammaticales de base. Par contre, ce qui se révèle être systématique dans l'effort du nourrisson, c'est la pratique fonctionnelle du langage ou, si l'on veut, l'utilisation répétée qu'il fait du langage en vue de répondre de plus en plus adéquatement à ses besoins.

Or qui contesterait l'extraordinaire efficacité du processus fonctionnel d'apprentissage du jeune enfant? De mois en mois, sa performance linguistique gagne en habileté tant lexicale que syntaxique. En un temps record, entre un et deux ans environ, il atteint ce que Halliday appelle le langage "adulte"; en d'autres termes, il s'approprie le code commun lexicogrammatical pour véhiculer ses propres significations. Or, "c'est à travers l'extension graduelle à de nouvelles fonctions de son pouvoir de signifier que l'horizon linguistique de l'enfant s'élargit". (Halliday, 1973, p. 33)

---

(1) Toutes les références citées qui proviennent d'ouvrages anglais ont été traduites par l'auteur de ce document.

Il s'ensuit une conséquence de poids pour la pédagogie de la langue maternelle, si tant est qu'on accepte qu'un processus ayant fait ses preuves dans l'enfance puisse inspirer avantageusement la pratique scolaire. En recherchant les fonctions nouvelles que le langage peut être appelé à exercer entre 6 et 16 ans, et/ou les modalités nouvelles que peuvent prendre les fonctions existantes, peut-être détenons-nous une piste productive pour espérer élargir la performance linguistique des élèves. Encore faut-il démontrer que l'entreprise de détermination des fonctions du langage est possible.

Mais avant d'inventorier à quelles fins un jeune d'âge scolaire utilise le langage en réponse, tantôt à ses propres besoins, tantôt aux exigences que la société fait peser sur lui, il peut être utile de faire état ici des découvertes réalisées par Halliday concernant les fonctions du langage aux premières étapes du développement de l'enfant. Grâce à une analyse systématique du discours enfantin, ce chercheur a été amené à postuler l'existence de six grandes fonctions chez le tout jeune enfant de deux ans et moins. (Halliday, 1975, pp. 18 - 22) Voici un bref aperçu de chacune d'elles.

Tout d'abord, la fonction instrumentale ("je veux") sert à l'enfant à satisfaire ses besoins matériels, à lui obtenir les biens et services qu'il désire.

La fonction régulatoire ("fais comme je te dis") est utilisée pour contrôler le comportement d'autrui; la différence avec la précédente réside dans le fait que dans celle-là le focus est placé sur les biens et services à obtenir alors qu'ici il se trouve sur la personne visée par les paroles de l'enfant.

La fonction interactionnelle ("toi et moi") est celle qui sert à l'enfant à entrer en contact avec ceux qui l'entourent, particulièrement sa mère.

La fonction personnelle ("voici qui je suis") permet à l'enfant d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments (intérêt, plaisir, dégoût, etc.).

La fonction heuristique ("dis-moi pourquoi") se caractérise à l'origine par la simple demande du nom des choses avant de déboucher sur l'ensemble des types d'interrogation qu'un enfant apprend à poser dans sa recherche du savoir.

Enfin, la fonction imaginative ("imaginons que") sert à l'enfant à se créer un environnement de son cru, purement fictif. Formé initialement de sons, ce monde débouche progressivement sur le récit imaginaire et la poésie.

Au départ, le bébé, contrairement à l'enfant plus âgé et à l'adulte, ne maîtrise qu'une seule de ces fonctions à la fois, ce qui permet de les distinguer sans trop de difficulté. Ce n'est qu'avec l'apparition vers 2 ans d'un niveau intermédiaire de codage entre le sens et les sons, à savoir la structure grammaticale, que l'enfant acquiert le pouvoir de complexifier son discours en signifiant plus d'une chose à la fois. En d'autres termes, il devient apte à exercer plusieurs fonctions simultanément.

Parallèlement, on constate qu'émergent au fil de la maturation, des besoins nouveaux et, partant, des fonctions inédites qui contribuent à étendre le champ de la compétence linguistique de l'enfant. Parmi elles, signalons l'apparition de la fonction informative si habituelle et prédominante dans l'usage adulte du langage. Halliday note à son propos:

> L'idée que le langage puisse être utilisé comme un moyen de communiquer de l'information à quelqu'un qui ne possède pas encore cette information en est une fort sophistiquée qui dépend de l'intériorisation par l'enfant de tout un ensemble complexe de concepts linguistiques qu'il ne possède pas encore (vers l'âge de deux ans).
>
> (Halliday, 1975, p. 21)

Ainsi, il semble que ce soit à mesure que se révèlent et/ou se complexifient les fonctions du langage que se développent conjointement les habiletés linguistiques afférentes à leur réalisation.

1.1.3 Incidences pédagogiques des fonctions du langage selon Halliday

Comment pareilles découvertes psycholinguistiques peuvent-elles inspirer utilement la pédagogie de la langue? Voilà ce qu'il importe maintenant de mettre en lumière. Halliday a suggéré lui-même la voie en appliquant son modèle des fonctions à des enfants de milieux défavorisés. Ses résultats, en permettant une brève incursion dans le domaine de la sociolinguistique, ne feront que souligner un apport possible, parmi d'autres, de la connaissance des fonctions du langage appliquée à l'éducation.

Comme on le sait, Bernstein posait dans ses études l'existence de types d'organisation sémantique du discours différents selon les classes sociales et définis respectivement en termes de "code restreint" et "code élaboré". Halliday, un temps collaborateur de l'éminent sociolinguiste anglais, conclut, en ce qui concerne l'éducation scolaire, que l'échec subi par l'enfant défavorisé au plan de l'expression orale et écrite provient "d'une inadéquation fondamentale entre ses capacités linguistiques et les demandes qui sont faites à leur égard". Il poursuit:

> Il ne s'agit pas d'un manque de mots; il semble que le vocabulaire s'apprenne très aisément quand se présente l'occasion jointe à la motivation. Il ne s'agit non plus, d'aucune façon, d'un appauvrissement de la grammaire: il n'existe pas de réelles preuves que l'enfant qui échoue disposerait d'une gamme plus restreinte d'options syntaxiques ou en utiliserait moins (...) La "restriction" en serait une au niveau de l'éventail des usages du langage. En particulier, (l'enfant défavorisé) ne parviendrait pas à faire un usage non "restreint" de ses ressources linguistiques dans l'exercice de deux fonctions cruciales pour son succès scolaire: la fonction personnelle et la fonction heuristique.
>
> (Halliday, 1973, p. 18)

L'auteur ajoute que les performances au niveau de ces deux fonctions ne découlent pas automatiquement de l'acquisition des structures grammaticales et du vocabulaire de la langue maternelle: elles requièrent un apprentissage spécifique qui doit avoir lieu dans la famille ou, à défaut, au moins à l'école.

Toutes ces recherches tendent à prouver que la seule pratique du vocabulaire et de la grammaire est insuffisante à fonder la compétence à communiquer. C'est plutôt en exerçant une variété de fonctions du langage en réponse à ses besoins qu'un usager en vient à s'approprier les ressources linguistiques nécessaires aux performances langagières escomptées, tout en développant du même coup son habileté à communiquer. On peut donc penser qu'à l'instar de ce qui s'est passé chez le jeune enfant, c'est par un exercice différencié des fonctions du langage à l'école que les élèves auront le plus de chance d'atteindre, efficacement et rapidement, à une appropriation optimale des ressources de leur langue, de même qu'à la compétence à communiquer qui en est la raison d'être.

1.2 L'importance de l'implication

Il ne faudrait pas perdre de vue cependant que l'exercice différencié des fonctions comporte un important corollaire: l'implication personnelle dans le discours. En effet, ce n'est pas seulement parce que le jeune enfant exerce différences fonctions du langage que son apprentissage est efficace: c'est tout autant parce que cet exercice est motivé, qu'il se produit en réponse à ses besoins.

L'apologie de la motivation comme moteur de l'apprentissage a déjà rempli les pages d'une multitude d'ouvrages pédagogiques. On connaît peut-être moins par ailleurs l'apport spécifique de la psycholinguistique en ce domaine. Citons d'abord les résultats de certaines recherches expérimentales rapportées par Brunet et Pagé (1975) dans leur étude sur la langue orale:

> Une recherche de Strandberg et Griffith (1968) a montré que des enfants de 4 - 5 ans parlent davantage et produisent des phrases plus complexes lorsqu'ils décrivent des photographies d'objets significatifs prises par eux que lorsqu'ils décrivent les photographies prises sous la direction d'un instructeur pendant la phase d'initiation au maniement de la caméra.
>
> (...) Une recherche de Labov et al. (1968) montre également que plus le degré d'affect ou d'implication personnelle suscité par le sujet de la communication est grand, plus est grande la probabilité que l'usage du langage mobilisera des structures complexes de la langue chez l'enfant et l'adolescent.
>
> (Brunet et Pagé, 1975, p. 13)

Certaines études récentes viennent confirmer ces données antérieures. Pour leur part, Britton et son équipe de chercheurs (1976) ont analysé 2122 copies d'élèves de divers niveaux du secondaire, provenant de 65 écoles différentes. Ces copies avaient été produites pour satisfaire aux exigences habituelles des diverses disciplines au programme dont elles émanaient. Or la qualité générale de l'écrit qui s'en dégage semble proportionnelle au degré d'implication des élèves dans leur texte. Voici en quels termes les auteurs rendent compte de ce phénomène:

> Lorsqu'il s'est impliqué,(l'élève) a fait sienne la tâche exigée et a commencé à écrire tant pour sa propre satisfaction que pour celle de son professeur; mais lorsqu'il ne s'est adonné qu'à une tâche purement formelle, il a semblé ne satisfaire qu'aux exigences minimales du travail! Quand un scripteur a écrit aussi bien pour sa propre satisfaction qu'en réponse à la tâche exigée, il a semblé plus en mesure d'investir pleinement dans son écrit à la fois ses connaissances, ses attitudes et son expérience langagière de sorte que son texte parvienne à sa conclusion telle une "marée montante".
>
> (Britton et al., 1976, p. 7)

J'ai moi-même abouti à des constatations analogues lors d'une récente analyse de corpus, portant sur des textes libres d'enfants de 2e à 6e années, entreprise dans le but de contre-vérifier certaines données des recherches américaines concernant la maturation syntaxique. Dans l'ensemble, les élèves

québécois ont obtenu des résultats semblables à ceux de leurs homologues américains, sauf dans le cas d'une classe particulièrement peu motivée qui enregistra une performance de deux degrés scolaires inférieurs au sien. Le nombre de mots par "unité de communication" (1) s'y avéra plus bas que la moyenne obtenue par les enfants de cet âge. Ces élèves se signalèrent par un nombre exagéré d'indépendantes simples, au détriment d'indépendantes coordonnées et, a fortiori, de phrases complexes qui leur étaient pourtant accessibles, eu égard au niveau de maturation cognitive qu'ils avaient atteint. (2)

Les résultats convergents de ces recherches tendent à prouver que l'existence de connaissances lexicales et syntaxiques ne suffit pas à provoquer leur utilisation adéquate en situation. Il faut y joindre de plus une implication personnelle dans son discours. Bien sûr, l'exercice de fonctions diversifiées du langage en classe n'apparaît pas un gage absolu de motivation chez les élèves. Du moins, par les intentions qu'il tend à mobiliser et la variété des tâches qu'il permet de générer, semble-t-il constituer l'un des plus puissants facteurs d'implication et, par là, d'efficacité d'apprentissage de la langue.

1.3 Hypothèse de base de ce document

La psychologie nous a depuis longtemps appris que la motivation intrinsèque provoquait les apprentissages les plus durables. L'approche par les fonctions prend justement appui sur une telle motivation, en misant sur

---

(1) L'"unité de communication" recouvre le concept habituel de phrase, sauf dans le cas des indépendantes coordonnées (chères aux enfants) qui comptent chacune pour une "unité de communication". Le nombre de mots par "unité de communication" s'est avéré, selon les chercheurs américains, être l'un des meilleurs indices de maturation syntaxique.

(2) Etude non publiée.

des intentions de communication qui risquent de se manifester naturellement dans la vie scolaire de l'enfant, comme dans sa vie tout court. On peut dès lors proposer l'hypothèse didactique qui fonde ce document, à savoir que la meilleure garantie de maîtrise et de transfert des apprentissages en matière linguistique paraît résider dans l'exercice motivé des fonctions diversifiées du langage, au gré des situations sans cesse plus complexes qui se présentent au fil de la maturation.

Cette hypothèse ne peut se vérifier, cela va de soi, que dans la mesure où l'entreprise de détermination des fonctions du langage présumément exercées par les jeunes d'âge scolaire s'avère possible. C'est à cette tâche qu'on entend consacrer les trois prochains chapitres. Le premier s'adonnera d'abord à l'identification de deux macro-fonctions du langage qu'il semble utile de distinguer dès le départ. Après avoir disposé de la fonction cognitive dont le développement ne paraît pas constituer un rôle spécifique du cours de français, on s'emploiera à dégager dans un premier temps la nature et la portée de la fonction générale de communication et à déterminer par la suite les différentes fonctions plus spécifiques qu'elle est elle-même susceptible d'assumer au gré des situations.

Chapitre 2: LE LANGAGE, AU SERVICE DE LA PENSEE ET DE LA COMMUNICATION

2.1 Nature et fonctions de la faculté de langage

2.1.1 La nature du langage et sa relation avec la langue

A l'instar des animaux, l'espèce humaine aurait pu n'être dotée que d'un système de signalisation fait de cris, de grognements et de gestes; or seule parmi les êtres vivants, elle est de plus douée de parole. Cette excroissance prodigieuse du système de communication mérite qu'on s'y attarde. Distinct d'un simple ensemble de signaux, le langage consiste en effet en une étonnante faculté de représentation intériorisée du réel sous forme de concepts verbaux disponibles pour la communication. On pourrait dire qu'en somme "ce qui distingue l'homme de l'animal, ce n'est pas le langage en soi, mais le processus tout entier de représentation" (Britton, 1972, p. 245), dont le langage constitue pour sa part l'expression la plus universelle et la plus fréquemment utilisée.

Si nous considérons un moment la relation qui existe entre la réalité et la conscience que nous en avons, nous sommes forcés de constater qu'en soi, la vie coule en nous et autour de nous en un continuum insaisissable en lui-même. Nous n'avons prise que sur l'image intériorisée que nous nous en faisons sous diverses formes symboliques, et notamment sous forme de concepts verbaux.

De prime abord, on pourrait penser que c'est la réalité telle qu'elle existe en dehors de nous qui se laisse emprisonner dans les mots. En vérité, le processus, bien que plus commode, apparaît beaucoup plus complexe. Sauf dans le cas de certains noms propres désignant des individualités, nous procédons, grâce au langage, de façon économique et astucieuse, par voie de catégorisations roduites par la pensée selon un processus qui nous

échappe. Pouvoir éviter de conférer un nom propre à chaque tasse rencontrée, par exemple, au profit du nom commun "tasse" qui permet de désigner potentiellement toutes les tasses du monde, quels qu'en soient la forme ou le matériau, constitue sans contredit pour l'humanité un procédé cognitif d'une prodigieuse utilité. En décongestionnant la mémoire, il en augmente la portée et l'efficacité et, par là, contribue à accroître ce sentiment de familiarité face au réel, source prodigieuse pour les humains de maîtrise de leur environnement.

Pourtant, ces catégorisations, pour fidèles qu'elles paraissent à la réalité, n'en constituent pas pour autant de purs calques. En effet, la faculté de représentation que constitue le langage n'est point copie passive mais bien construction active du réel au moyen de la langue. C'est pourquoi cette dernière doit être comprise comme l'outil particulier que se forge un peuple pour procéder à la manifestation subjective de son appréhension du réel, rendue possible par cette faculté de symbolisation verbale que possède chacun de ses membres. A ce titre, la langue apparaît le support culturel du langage, son actualisation distinctive dans le temps et l'espace, comme le prouvent certaines découvertes anthropologiques suggestives à cet effet.

Ainsi, Bruner et ses collaborateurs (1956) citent le cas de deux langues connues qui découperaient de telle sorte le continuum constitué par le spectre des couleurs qu'elles n'en tireraient qu'un seul terme pour nommer l'une, le bleu et le vert, l'autre, le brun et le gris. Il est intéressant de noter par ailleurs que la majorité des peuples ne dispose que d'un seul terme pour désigner la neige, là où les Esquimaux, paraît-il, s'en sont forgés sept et nous, Québécois, au moins trois (neige, poudrerie, "sloche", etc.). Quant aux genres, rien de plus variable dans les diverses langues que l'usage des féminin, masculin et neutre pour déterminer les substantifs. Le français ignore le neutre; l'allemand, pour sa part, l'emploie là où on n'aurait pas idée de le retrouver, par exemple pour déterminer le mot "mademoiselle"!

Il est connu encore que certaine langue indienne au Canada ignore l'existence des pronoms féminins et masculins. Lors d'une émission radiophonique entendue récemment, une Indienne du peuple concerné évoquait le sentiment d'étrangeté que provoque en elle le contact avec des langues comme le français et l'anglais qui ont "inventé" une telle dichotomie hommes-femmes. Chez son peuple, rien de tel; la vie sociale confond davantage les rôles entre les sexes: la réalité, différente, s'est incrustée de façon appropriée dans la langue qui la nomme.

Voilà autant d'exemples qui confirment le fait que créer un mot ou même une réalité syntaxique chez un peuple suppose un découpage subjectif du réel. C'est ce qui explique que les langues humaines soient si difficilement traduisibles: chacune a injecté dans sa syntaxe et son lexique une pensée, une reconstruction cognitive du réel qui lui est propre, qu'on nomme parfois le "génie de la langue" et qui contribue à sa richesse et à sa complexité. La pensée, la mentalité d'un peuple, se révèle dans sa langue; c'est pourquoi les efforts de gestation d'un "français québécois" méritent la plus grande attention et le plus grand respect.

2.1.2 A quoi sert la faculté de langage?

Le fait d'avoir dégagé la nature du langage permettra d'identifier désormais plus facilement à quoi sert cette singulière faculté humaine; en d'autres termes, les fonctions qu'elle assume. Ce qui amène à préciser au départ l'acception qui est donnée ici au mot "fonctions". Par "fonctions", on convient d'entendre les rôles potentiels joués par le langage dans la vie humaine ou, si l'on veut, les fins auxquelles il sert.

A priori, le langage comporte une fonction de communication évidente, aussi universelle qu'incontestable. Personne, jusqu'à ce jour, sauf erreur, n'a songé à remettre en question l'utilisation du langage à des fins de communication. On s'est par contre interrogé sur l'usage possible du langage à des fins autres que la communication. Vu le lien étroit qu'entretient le langage avec l'univers des concepts, plusieurs se sont demandé si le langage ne jouait pas un rôle dans la production même de la pensée et, dans l'affirmative, en sont venus à postuler l'existence d'une fonction idéationnelle du langage.

Le plus irréductible partisan de cette position semble être Chomsky (1975), opposé en cela à Feldman (1977) pour qui même la fonction idéationnelle du langage est nécessairement orientée vers la communication, serait-ce avec soi-même. Voici en quels termes Feldman rapporte la position antagoniste de Chomsky:

> Chomsky (1975) nie l'importance de la fonction de communication: "la communication n'est qu'une des fonctions du langage et d'aucune façon la plus importante" (p. 69). Il considère d'autres fonctions plus importantes, voire essentielles: "Il existe en fait une très respectable tradition (...) qui tient pour une vulgaire distorsion cette "vision instrumentale" du langage selon laquelle il serait essentiellement un moyen de communication (...) Le langage, affirme-t-on, est "essentiellement" un système d'expression de la pensée. Je suis fondamentalement d'accord avec cette position" (pp. 56 - 57).
>
> (Feldman, 1977, p. 286)

Quoi qu'il en soit, et en l'absence de preuves formelles pour trancher le débat, il paraît raisonnable d'adopter ici une position mitoyenne permettant de rendre compte de ce que Joan Tough (1974) a préféré considérer comme deux macro-fonctions du langage également importantes, la fonction idéationnelle et la fonction de communication. Avant d'expliciter davantage cette dernière, on tentera de dégager, dans un premier temps, la nature controversée et encore mal connue de la fonction idéationnelle ou cognitive postulée.

2.2 Une question controversée: la nature de la fonction cognitive du langage

2.2.1 Fonction cumulative du langage

Piaget (1967) fait coïncider l'apparition de la pensée avec la formation des premiers symboles chez l'enfant:

> ... la pensée naissante, tout en prolongeant l'intelligence sensori-motrice, procède de la différenciation des signifiants et des signifiés, et s'appuie (1) par conséquent tout à la fois sur l'invention des symboles et sur la découverte des signes.
>
> (Piaget, 1967, p. 137)

Il précise par ailleurs:

> ... selon un usage des linguistes utile à suivre en psychologie, un symbole est à définir comme impliquant une ressemblance entre le signifiant et le signifié, tandis que le signe est "arbitraire" et repose nécessairement sur une convention. Le signe requiert donc la vie sociale pour se constituer.
>
> (Piaget, 1967, p. 135)

Le mot, pour sa part, est pur signe: la pensée, selon Piaget, s'appuierait donc entre autres sur lui pour se manifester. De quelle façon?

Pour répondre à cette question, il importe de pousser plus loin l'analyse des concepts verbaux amorcée plus haut pour tenter d'en dégager les propriétés proprement cognitives ou idéationnelles. On ne peut manquer de mettre en relief, tout d'abord, le fait que les concepts verbaux sont cumulables et entretiennent ainsi avec la mémoire un lien cognitif non négligeable.

---

(1) Nous soulignons.

D'une part, la mémoire permet de stocker les acquis du langage en vue de leur réutilisation ultérieure et, par là, décuple le pouvoir de la langue; par contre, en retour, cette dernière élargit toujours plus les frontières de la mémoire et de cette façon accroît le pouvoir de la pensée qui sans cesse y puise. Ce qui fait dire à Dale:

> Même si l'influence du langage se limitait à la mémoire, celui-là jouerait un important rôle au plan cognitif. Notre pensée est rarement basée sur l'ici et maintenant; nous pensons à notre passé et notre futur, à nos rêves et à nos désirs, à ce qu'on nous a dit et à ce que nous avons nous-même dit à autrui. Même si la connaissance était indépendante du langage, la matière première à partir de laquelle elle opère serait principalement verbale.
>
> (Dale, 1976, p. 248)

2.2.2 Rôle présumé du langage dans la production de la pensée

Mais la connaissance est-elle réellement indépendante du langage? Ou, au contraire, n'en est-elle pas plutôt essentiellement tributaire? C'est là une question difficile, aussi obscure que controversée. S'il est vrai que la pensée procède par associations, on peut supposer que plus un individu possède de concepts verbaux cumulés, plus il est en mesure, par les connections verbales qu'il opère entre eux, d'exercer une activité cognitive riche, productive. Un réservoir plus dense de concepts verbaux provoquerait potentiellement une activité cognitive plus intense. En est-il bien ainsi?

Certains savants, tel Einstein, dénie tout rôle au langage dans la production même de leur pensée. Cazden (1972) rapporte à cet effet ces propos de Einstein:

"Les mots ou le langage, tels qu'ils sont écrits ou parlés, ne semblent jouer aucun rôle dans le mécanisme de ma pensée. Les entités psychiques qui semblent servir d'éléments à la pensée consistent en certains signes et en certaines images plus ou moins claires susceptibles d'être reproduits ou combinés "volontairement".

(...) (ces entités) sont, dans mon cas, de type visuel et musculaire. Les mots et autres signes conventionnels doivent être recherchés, laborieusement, dans un second stade seulement, quand le jeu combinatoire mentionné est suffisamment établi et peut être reproduit à volonté".

(propos d'Einstein rapportés par Cazden, 1972, p. 232)

Malgré l'expérience divergente d'un génie comme Einstein, on peut croire cependant qu'un tel processus n'est peut-être pas l'apanage de la majorité des gens. En effet, la plupart des humains semble réaliser l'activité combinatoire requise dans la production de la pensée à l'aide de concepts verbaux. Le langage est alors utilisé sous mode de monologue intérieur.

C'est Vygotsky qui a livré à ce jour la description la plus convaincante des caractéristiques du langage actualisé sous cette forme intériorisée qu'est le monologue intérieur.

Le monologue intérieur ("inner speech"), écrit-il, n'est pas l'aspect intérieur de la parole extérieure: il est une fonction en lui-même. Il demeure toujours de la parole, c'est-à-dire de la pensée connectée aux mots. Mais tandis que dans la parole extérieure la pensée est incorporée aux mots, dans le monologue intérieur les mots meurent à mesure qu'ils donnent naissance à la pensée. Le monologue intérieur consiste dans une large mesure à penser à l'aide de pures significations verbales. C'est une chose dynamique, changeante, instable, flottant entre le mot et la pensée, les deux constituant des éléments plus ou moins stables, plus ou moins bien définis de la pensée verbale.

(Vygotsky, 1934/1962, p. 149)

Dans l'explicitation de ces propos, on s'en tiendra d'assez près ici aux comptes rendus que font Dale (1976) et Britton (1970) de la thèse de Vygotsky. Le monologue intérieur possède une structure fort différente de celle du langage employé à des fins sociales: il apparaît comme une abréviation par rapport à celui-ci et est constitué principalement de prédicats. C'est qu'il poursuit une tout autre fonction qu'une fonction sociale. Dans le langage socialisé, il est nécessaire de rendre le sujet clair de façon à être compris. Par contre, dans le monologue intérieur le sujet est déjà connu. Ce dont on parle est déjà su: ce qui importe c'est ce qui peut être dit à son sujet.

En d'autres termes, il est loisible d'omettre la référence aux invariants de la situation et de référer uniquement à leurs modifications ou aux caractéristiques nouvelles qu'on peut remarquer à leur propos. C'est ainsi que les sujets des phrases tendent à être supprimés au profit des seuls prédicats et que le discours qui en résulte apparaît discontinu, fragmenté, hautement condensé mais porteur de pensée nouvelle chez celui qui s'y adonne. Cette thèse corrobore sans doute assez bien l'expérience commune, car la plupart des auteurs préoccupés par les relations entre langage et pensée ne manquent pas de s'y référer. Elle n'en demeure pas moins une simple hypothèse et n'est présentée ici qu'à ce titre.

Notons en terminant que les réflexions livrées ici sur la complexité des liens unissant le langage à la pensée ne se veulent qu'une tentative de synthèse de quelques travaux relativement récents parus sur le sujet. Sans doute est-on loin d'avoir élucidé avec précision la nature des processus mentaux qui président à la production de la pensée par la médiation du langage. Cependant, les quelques pistes inventoriées plus haut suggèrent qu'il n'est pas tout à fait vain de postuler l'existence de liens étroits entre langue et pensée et, par là, d'une fonction cognitive ou idéationnelle du langage. Le but de ce document consiste cependant d'abord à découvrir le profit de semblables analyses pour la didactique de la langue maternelle, ce à quoi on s'attardera maintenant.

2.2.3 L'école et l'exercice de la fonction cognitive du langage

La pédagogie vise, entre autres, il va sans dire, le développement de la pensée; elle ne peut donc manquer de tenter de promouvoir tant l'activité cumulative que combinatoire du langage. Mais ce sont toutes les disciplines scolaires qui doivent être mises à contribution à cet effet et non seulement, ni même surtout, la langue maternelle. Par ailleurs, l'école et l'environnement en général n'ont de prise que sur les produits communiqués de l'exercice de la fonction cognitive du langage. Et c'est à ce niveau que le cours de langue maternelle a un rôle spécifique à jouer. En mettant progressivement l'élève en possession des ressources essentielles de sa langue, le cours de français le rend capable de communiquer de façon claire et adéquate, selon la situation, les fruits d'une activité idéationnelle menée dans le secret de l'esprit.

Si l'on considère les exigences scolaires en termes d'expression de la pensée, on se rend compte qu'à mesure qu'il avance dans sa scolarité, l'élève est appelé à remettre de plus en plus de travaux écrits ayant pour but de rendre présumément compte de sa recherche du savoir. De telles productions, sans doute inégalement riches au plan cognitif, impliquent néanmoins non seulement une compréhension assez poussée du sujet et une pensée claire mais encore un maniement aisé de l'outil linguistique afin d'assurer la plus grande fidélité possible à ses idées.

Olson (1977) prétend que l'un des rôles déterminants de l'écrit serait justement de contribuer à la clarification de la pensée. Dans le texte écrit, le focus serait mis moins sur les besoins de l'interlocuteur que sur l'expression claire des idées elles-mêmes. Telle serait du moins la fonction typique de l'essai.

> Dans le discours oral, avance-t-il, la fonction interpersonnelle est primordiale; si une phrase est inappropriée à un interlocuteur particulier, alors elle s'avère un échec. Dans un texte écrit, la fonction logique ou idéationnelle devient primordiale, possiblement à cause de la relation indirecte existant entre le scripteur et le lecteur (...) C'est peut-être ce glissement de fonctions dans le texte écrit qui entraîne une exigence accrue d'explicitation et un plus haut degré de conventionnalisme.
>
> (Olson, 1977, p. 278)

L'opposition que l'auteur suppose entre l'oral et l'écrit est sans doute sujette à caution: on lui préférerait une distinction entre discours plus ou moins formalisés, étant entendu que la plupart des premiers sont effectivement écrits.

Une chose est sûre: même si les travaux assignés aux étudiants s'appuient fréquemment sur l'activité intérieure cognitive du langage, leur formulation écrite relève, elle, de la communication. Et l'utilisation formalisée du langage à cette fin n'est d'aucune façon le fruit d'une génération spontanée. On se doit d'y habiliter progressivement les élèves.

Or le meilleur moyen d'y parvenir semble consister à les initier graduellement à exercer les différentes fonctions de la communication mais ce, dans des situations de plus en plus formalisées à mesure qu'avance la scolarité et qu'augmente conjointement la maturité.

En résumé, le cours de français ne peut jouer qu'un rôle incident dans le développement de la fonction cognitive du langage comme telle. Par contre, sa mission propre réside dans l'habilitation des élèves à exercer, de la manière la plus compétente possible, la fonction de communication, grâce à laquelle les idées générées grâce au monologue intérieur deviendront accessibles à autrui. Le reste de ce document se concentrera donc désormais à approfondir cette dimension du langage propre à jeter les bases d'une didactique fonctionnelle de la langue maternelle.

Chapitre 3: APPORT ORIGINAL DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION AUX DIDACTIQUES FONCTIONNELLES EXISTANTES

3.1 Remarques préliminaires sur la communication et son contexte, la situation

Si l'on définit l'acte de communication comme le fait de "se mettre en relation" avec quelqu'un (Dictionnaire Robert), il s'ensuit que communiquer par le langage signifie réaliser cet acte relationnel à l'aide de messages verbaux, grâce à la médiation de la langue commune aux interlocuteurs. Ainsi par communication par le langage, il est convenu d'entendre ici toute transmission, par un émetteur, de messages verbaux à un ou plusieurs récepteurs actuels ou éventuels et/ou toute réception de tels messages par un ou plusieurs récepteurs-interprètes.

La communication ainsi comprise suppose toujours pour se réaliser un contexte particulier, généralement désigné sous le nom de situation de communication. Celle-ci implique, outre le code linguistique utilisé, d'autres variables dont doivent nécessairement tenir compte les protagonistes d'une communication. Tels sont par exemple: l'émetteur et le récepteur, avec leurs caractéristiques propres; le canal employé, oral, écrit ou audio-visuel; les considérations de temps, de lieu, de coût, s'il y a lieu; et bien sûr, la fonction même du message et sa teneur en termes d'idées à émettre.

Ces nombreux facteurs risquent d'avoir, à des degrés divers, un très réel impact sur la formulation linguistique du message. Ils font, en tout état de cause, de la communication une tâche beaucoup plus complexe que sa fréquence d'occurrence pourrait le laisser supposer. Selon les situations, il faut être prêt parfois, comme émetteur, à s'interroger sur les caractéristiques de l'interlocuteur, son âge, son statut, son besoin en terme de référent à lui soumettre, ou encore sur le temps dont on dispose, l'aspect propice du moment, du lieu, etc.; tantôt comme récepteur, à détecter les intentions de l'interlocuteur, à évaluer la pertinence de ses arguments, à saisir ses allusions, à identifier les idées principales de ses propos, à préparer une réplique, etc.

L'habileté à communiquer diffère donc de la simple habileté à utiliser un code linguistique particulier: s'y ajoute l'habileté à utiliser ce code à bon escient, selon les données de la situation. Dans la vie, le code n'est jamais utilisé à vide; on s'en sert toujours en situation. D'où l'importance d'en faire l'apprentissage à l'école dans des situations suffisamment variées pour fonder une compétence linguistique utile sachant parer à la plupart des éventualités. Comme fait remarquer Dale (1976) fort justement:

> Maîtriser le système linguistique n'est pas la même chose que de le mettre en oeuvre. Le langage n'est pas utilisé avec succès en ce qui a trait à plusieurs de ses fonctions durant un temps considérable après la maîtrise de ses structures essentielles. Une des fonctions présentes dès les débuts du langage, la fonction de communication, est singulièrement inefficace durant la petite enfance.
>
> (Dale, 1976, p. 266)

Ainsi, il ne semble pas exister de corrélation automatique entre la connaissance des structures linguistiques et leur utilisation pertinente en situation. A mesure que se développe la maturité intellectuelle,

> ... c'est dans la rencontre de nouvelles demandes, lorsque l'enfant est aidé à y faire face, que son langage prend de nouvelles formes qui constituent autant de pouvoirs à mesure qu'il les maîtrise.
>
> (Britton, 1969, p. 115)

En conséquence, de "nouvelles demandes" doivent être faites aux enfants et aux adolescents et elles ne peuvent consister qu'en une diversification des situations de communication à leur proposer.

3.2 Approches didactiques comparatives axées sur la communication

Plusieurs approches ont été tentées ces dernières années en didactique de la langue maternelle en vue de se rapprocher de cet objectif. Leur rappel permettra de mettre en relief l'originalité et la pertinence comparées d'une approche axée sur les fonctions de la communication.

3.2.1 Les "quatre savoirs"

Pour sa part, le programme-cadre de français du primaire, paru en 1969, a organisé l'enseignement autour de ce qu'il a appelé les grandes "fonctions linguistiques", à savoir parler et écouter, lire et écrire. (1) Cette division de la formation linguistique en quatre savoirs a très certainement contribué à rapprocher l'enseignement de la langue des besoins de l'usager. Par contre, elle a incité les enseignants à agir comme s'il n'existait qu'un "savoir lire", un "savoir écrire", un "savoir écouter" et un "savoir parler". Comme si la multiplicité des situations de communication auxquelles nous sommes confrontés chaque jour nécessitait, relativement à chacun des savoirs, une manière "standard" de communiquer, comportant à la fois tels types d'habiletés et tel code stéréotypés. Telle n'est pourtant pas la réalité.

Si on observe les situations diverses où l'on a recours à la langue sous l'une ou l'autre de ses quatre modalités privilégiées, on se rend compte qu'il ne s'agit pas, en réalité, de "savoir lire", activité qui requerrait certaines habiletés-types invariables, mais bien de savoir lire tantôt un message publicitaire, tantôt un poème, tantôt un éditorial, un mode d'emploi ou un roman. Non plus que de "savoir écrire", activité stéréotypée qu'il conviendrait de reproduire fidèlement en toutes circonstances, mais bien tantôt savoir écrire une lettre personnelle, tantôt un résultat de recherche, tantôt un conte ou une affiche. Reconnaître la diversité des habiletés néces-

---

(1) Noter que le mot "fonction" n'avait pas alors l'acception qu'on lui donne dans ce document.

saires à la communication, considérée sous toutes ses facettes, c'est certainement faire éclater le cadre conceptuel, utile certes, mais beaucoup trop homogène, et par là imprécis, des "quatre savoirs". C'est l'élargir à la multitude des savoirs (et des habiletés) requis par une maîtrise diversifiée de l'activité langagière.

Cette conception, relativement nouvelle, commence à se frayer un chemin; on la retrouvait il y a un certain temps sous la plume de G. Petitjean dans un article de l'hebdomadaire français, Le Nouvel Observateur. Diagnostiquant les causes d'échec en apprentissage de la lecture, ce journaliste rapportait cette citation du psychopédagogue Jean Hébrard:

> "Il y a en France une bonne partie des gens qui sortent de l'école sans savoir lire. Bien sûr, il faut nuancer: il n'existe pas qu'un type de lecteurs. (1) Disons que la population est, en gros, alphabétisée pour la rue. Elle sait lire les panneaux indicateurs, un certain type de publicité... Elle sait déjà moins déchiffrer les modes d'emploi. Mais quand on fait des recherches du côté du livre... On se rend compte qu'il y a à peu près cinquante pour cent d'analphabètes en France."
>
> (G. Petitjean, 1977, p. 78)

Serait-ce une extrapolation hasardeuse que d'appliquer ces constatations à la population québécoise? Face aux récriminations qu'on entend dans notre milieu ces années-ci, on se croirait plutôt justifié non seulement de souscrire à une telle affirmation mais encore de l'étendre à l'évaluation de la langue écrite... Dire des jeunes qu'"ils ne savent plus écrire", ce n'est sans doute pas signifier qu'ils seraient incapables de rédiger une lettre personnelle. Qui nierait cependant la difficulté de plusieurs à formuler des types de discours comportant un plus haut niveau de formalisation tels compte rendu de recherche, lettre d'affaires, exposé, voire fiches de lecture et notes de cours? Accroître la souplesse dans l'utilisation de la langue, ne serait-ce pas rendre ses usagers aptes à explorer et pratiquer efficacement le plus grand nombre possible de formes de discours?

---

(1) Nous soulignons.

3.2.2 Les formes de communication

Semblables considérations ont amené à rechercher une solution de rechange à cette approche trop vaste et imprécise des "quatre savoirs". Pour se donner une meilleure prise sur le processus complexe de la communication, on a orienté les recherches depuis une dizaine d'années dans deux directions majeures que certains ont parfois cherché à combiner par la suite. La première a consisté à inventorier et décrire les formes de communication: lettre, conte, petite annonce, compte rendu, scénario, etc., pour en déterminer les caractéristiques linguistiques et formelles. Le programme-cadre du secondaire, paru en 1969, a favorisé cette option. Une seconde voie a consisté parallèlement à explorer tout le profit possible à tirer de l'étude des composantes majeures de la communication, telle que formalisée sous l'aspect de ce qu'il est convenu d'appeler "le schéma de la communication" (émetteur, récepteur, canal, code, référent, message).

Quant à la description des formes de communication si souvent prônée, on dispose aujourd'hui de quelques données éparses, plus que d'un véritable répertoire exhaustif, facilement accessible aux enseignants et immédiatement utile à leur planification de classe. Le fait est que de telles descriptions s'avèrent difficiles à réaliser et peu économiques, vu les nombreux recoupements qu'elles impliquent. Les différences entre le conte, le roman et la nouvelle par exemple, entraînent dans un dédale de subtilités, somme toute assez peu utiles à la pédagogie. Ce qu'on en dit ici se fonde sur un patient effort de vérification, effectué en collaboration au début de la conception de ce document, et dont on trouve les premières traces dans un rapport préliminaire de novembre 1976 (D'Anjou et Valiquette, 1976). Cette recherche a amené à bifurquer vers la description des fonctions de la communication, qui fut jugée à l'usage une approche plus synthétique et efficace pour l'identification des caractéristiques linguistiques et psycholinguistiques des divers types de messages.

Tentative faite, on peut conclure que ce qui est le plus aisé à dégager des formes de communication, ce sont les règles de présentation formelle qui leur sont inhérentes, le cas échéant. A ce titre, l'opération paraît pertinente. On pourrait citer ici le volume de Francis Vanoye, Expression - Communication (1973), comme référence utile sur la question. Par contre, il est loin d'être sûr que chaque forme se laisse emprisonner dans un carcan formel immuable. Dans le cas du poème, par exemple, c'est plutôt sur le caractère informel et divergent de la présentation qu'il conviendrait d'insister... Quant au message publicitaire, au documentaire, à la discussion, ils se laissent difficilement circonscrire sous cet aspect formel. Restent certains cas moins équivoques comme la petite annonce, le télégramme, le constat, la caricature... Comme on le constate, les formes plus longues admettent en général plus de latitude que les formes brèves et défient davantage par là ceux qui ambitionnent de les décrire avec quelque rigueur. Or, ce sont justement ces formes plus élaborées qui s'avèrent les plus utiles à l'étudiant...

De plus, ce qui ne manque pas d'inquiéter dans cette option, c'est le danger de fonder un enseignement renouvelé sur cette seule démarche: elle paraît certainement susceptible, prise isolément, de substituer à un enseignement formel du système de la langue un enseignement également formel des règles de présentation des différentes formes de communication. La démarche pourrait à la rigueur se présenter alors comme une façon astucieuse de servir une ancienne mentalité à la moderne, sans aucune autre modification que de surface. Par contre, considérée comme un outil complémentaire, elle peut très certainement rendre d'appréciables services.

3.2.3 Les situations de communication

Ces diverses difficultés se voient contournées, voire supprimées, par les tenants de l'approche axée sur les situations de communication. Dans cette dernière, la forme (ou canal) n'apparaît que comme l'une des composantes de la communication, et sans doute pas l'élément doté du plus grand impact sur l'utilisation du code linguistique. Moins formelle, plus fonctionnellement basée sur l'acte même de l'émetteur ou du récepteur, cette nouvelle approche tente de cerner le processus complexe de production et de réception des messages dans le contexte situationnel même où ils se réalisent.

En partant des éléments du schéma de la communication et en en faisant varier les modalités tour à tour, on parvient dans cette optique à multiplier à l'infini les situations de communication potentielles à proposer en classe. Cette piste, fort valable, a donné naissance, en France notamment, à bon nombre de "grilles de situations de communication", grâce auxquelles on tente de circonscrire avec le maximum d'exhaustivité les variables inhérentes à chacun des pôles du schéma de la communication (émetteur, récepteur, référent, code, canal, message). On trouvera, à la page suivante, appliqué au récepteur, un exemple tiré d'une telle grille, proposée par Louis Legrand, dans le compte rendu d'un stage tenu en France en 1975.

L'extrapolation d'une telle démarche à l'ensemble des éléments du schéma de la communication permet de se faire une idée de la multitude de situations qu'il est possible de générer grâce à cette méthode. Mais dès lors que l'inventaire est réalisé, quelle utilisation peut-on faire de telles grilles en classe au plan de la formation linguistique qui nous préoccupe?

D'une part, ces grilles fournissent — et ce n'est pas leur moindre mérite — un cadre de questionnement des discours en gestation: par exemple, à qui s'adresse l'exposé à faire, quel est l'âge des interlocuteurs,

RÉCEPTEURS

1 Absence de récepteur connu

2 Récepteur connu proche
- 1 le maître demandeur ▶
  - 1 centré sur l'objet
  - 2 centré sur le canal
- 2 le maître en situation d'écoute
- 3 un condisciple
- 4 un groupe de condisciples
- 5 le groupe (élèves + maîtres) ▶
  - 1 centré sur l'objet
  - 2 centré sur le canal

3 Récepteur connu lointain

correspondance inter-scolaire écrite ou orale (bandes magnétiques)
- 1 médiatisé par 2 ▶
  - 1 groupe classe
  - 2 parents (journal scolaire)
- 2 non médiatisé par 2 (?) condisciple

(Louis Legrand, 1975, encart I, p. 1f)

leur statut, leur besoin en terme de référent? quel canal employer: oral, graphique, audio-visuel? de combien de temps dispose-t-on?... et autres questions semblables. On aboutit ainsi à un éventail impressionnant de réponses: par exemple, je devrai parler 10 minutes à 30 interlocuteurs de mon âge qui ne connaissent que l'a b c du sujet, etc.

Pour être d'une quelconque utilité cependant, un tel éventail de réponses devrait être assorti d'un traitement linguistique subséquent qui en indique les conséquences pour l'émetteur du message. On pourrait imaginer l'hypothèse de mise en chantier d'une "grammaire de la communication" dégageant ainsi des règles d'inférences linguistiques des différentes réponses obtenues. Voici un aperçu de ce que pourraient être certaines règles de cet ordre: "lorsque le référent est inconnu ou presque des interlocuteurs, on se doit d'être plus explicite, de recourir davantage à la définition, à la comparaison, au synonyme, etc."; ou encore, "lorsque la durée d'un message s'avère longue, il convient de le parsemer de procédés mnémotechniques: sommaire, numérotation, sous-titres, résumé, etc."

Une telle panoplie de "règles de grammaire de la communication" pourrait sans doute s'avérer utile aux enseignants préparant une activité de communication. Encore faut-il l'élaborer, ce qui est plus compliqué qu'il n'y paraît; et de plus, doit-on découvrir le moyen de proposer une systématisation telle de cette mosaïque de "règles" que les enseignants et les élèves puissent s'y retrouver aisément. Là encore, n'est malheureusement pas exclu le risque d'un enseignement formel des "règles" qui viendrait réduire à néant l'ambition de ce projet avant tout fonctionnel...

Ce n'est pas le seul écueil. L'utilisation actuelle qui est faite du schéma de la communication n'échappe pas toujours au danger d'artificialité qui résulte du recours automatique à l'interrogation sur ses composantes. Ainsi, pour écrire un conte, me demander systématiquement tour à tour à qui je l'adresse, quel canal je vais employer, quelles sont les carac-

téristiques formelles du conte (code), quel en sera le référent, etc. ne semble pas coïncider exactement avec la démarche phénoménologique fonctionnelle d'un émetteur en train de produire un conte. Sans nier le bien-fondé d'un modèle qui entend tenir compte des divers éléments de la situation de communication, on voudrait le voir adapté de telle sorte qu'il respecte au maximum les étapes naturelles de production des divers discours, prévenant ainsi un usage rigide et stéréotypé de ce qui n'est, somme toute, qu'un schéma formel de référence dont il importe de se servir avec discernement sans toutefois s'en faire l'esclave.

Même en supposant résolues ces quelques difficultés, l'approche par les situations de communications ne manque pas de susciter une dernière interrogation. En effet, dans l'impossibilité de faire vivre en classe toutes les situations inventoriées mais soucieux toujours de promouvoir l'initiation linguistique la plus efficace, au nom de quel(s) critère(s) peut-on opérer un choix de situations judicieux? Le schéma de la communication comporterait-il un élément-pivot à partir duquel il deviendrait possible de ventiler des situations par définition fluctuantes à l'infini? C'est ici qu'interviennent les fonctions de la communication.

Avant d'aborder de front ce sujet, notons que les quelques mises en garde relatives aux approches analysées jusqu'ici procèdent souvent plus de la crainte d'une utilisation inadéquate de leurs données propres que de la constatation de quelque vice de fond. Il convient en effet de saluer favorablement l'apparition de ces nouvelles pistes en enseignement de la langue. Loin de s'opposer à l'approche fonctionnelle préconisée dans ce document, elles méritent au contraire d'en faire partie intégrante mais resituées dans un ensemble plus cohérent susceptible de leur faire porter tous leurs fruits. On fait allusion au cadre opérationnel qu'offre la description des fonctions de la communication, perçue comme solution de rechange privilégiée à la division trop lâche et incomplète des éléments d'apprentissage de la langue en "quatre savoirs", dénoncée plus haut.

3.3 Apport original des fonctions de la communication

3.3.1 Définition de la fonction de communication

Jusqu'à présent, il a été question de la fonction de communication du langage. D'où vient maintenant qu'on traite des fonctions de la communication? Pour comprendre, il faut se rappeler ce qui a été vu plus haut, à savoir que le langage assume présumément deux rôles généraux dans nos vies, l'un cognitif, l'autre de communication. Or, cette deuxième fonction admet à son tour de nombreuses modalités d'actualisation, selon les fins particulières qu'elle poursuit. On constate en effet que le langage utilisé dans sa dimension interrelationnelle peut servir tout autant à convaincre qu'à faire rire, à informer, menacer, faire agir, impressionner, féliciter, etc. Ce sont ces divers rôles assumés par le langage à l'occasion d'activités de communication qu'il est convenu d'appeler fonctions de la communication.

3.3.2 Relation entre fonction et situation

Si leur existence ne fait aucun doute, plusieurs questions se posent pourtant à leur propos. Tout d'abord, quel lien ces fonctions entretiennent-elles avec les situations dont il a été question plus haut? Précisons dès le départ que la fonction, loin d'être parallèle à la situation, apparaît plutôt au coeur même de celle-ci. Si l'on veut, parmi les éléments nombreux qui composent la situation, la fonction apparaît l'un des principes essentiels d'organisation linguistique et psycholinguistique du discours.

En effet, il est possible d'appréhender la situation sous divers biais, mais inégalement productifs: l'endroit où a lieu la communication, l'objet du message, les caractéristiques de l'interlocuteur, la durée

prévue, ne pèsent pas tous du même poids sur la formulation linguistique du discours. Or parmi tous les facteurs qui influent sur cette formulation, il semble que le mobile même de la communication, ce pour quoi elle a lieu, en un mot la fonction qu'elle exerce, agit comme un des éléments déterminants d'organisation des significations.

3.3.3 Importance de la connaissance des fonctions de la communication

D'aucuns objecteront que dans la vie courante, les fonctions de nos communications nous échappent souvent, d'une part, parce qu'il n'est pas rare qu'elles demeurent inconscientes, d'autre part, parce qu'elles se retrouvent, le plus fréquemment, mêlées les unes aux autres de façon assez inextricable. Ainsi, on peut tout ensemble informer en faisant rire et en tentant d'impressionner, tout en parsemant çà et là ses dires de jugements personnels. Cela n'a même rien de très exceptionnel. Dès lors, quelle utilité peut revêtir la connaissance diversifiée des fonctions de la communication? Avant de répondre, il importe de se rappeler la visée didactique poursuivie ici.

Dans la vie courante, sans doute est-il juste de croire qu'il n'est pas utile d'être sans cesse conscient de la fonction assumée par le langage, dans chacune de nos communications. Pédagogiquement parlant par contre, dans la mesure où l'on constate que les fonctions conditionnent des usages significativement différents tant des ressources de la langue que des potentialités discursives, cette prise de conscience revêt une double importance.

Pour les rédacteurs de programme d'abord, à qui la connaissance des fonctions-clés des divers types de discours est susceptible de fournir un précieux facteur d'équilibration des objectifs linguistiques et de compétence à communiquer à assigner aux élèves au fil de leur scolarité. (1) Cette connaissance, en effet, est de nature à leur faire éviter tant les omissions que les redondances regrettables qui ne manqueraient pas de se manifester dans un programme fondé uniquement sur un choix de situations de communication arbitraire.

Quant aux élèves eux-mêmes, par ailleurs, il n'est pas exclu à certains moments, de les rendre conscients de la fonction poursuivie par les diverses communications dans lesquelles on les invite à s'engager, principalement les plus complexes. La fonction du discours, ainsi conscientisée, provient alors d'une intention bien identifiée. Or, selon Fearing, l'intention agit justement comme "un sélecteur et un organisateur du matériel linguistique" (Fearing, 1970, p. 48). Ainsi, mû par une intention déterminée, c'est en connaissance de cause que l'élève fait exercer à son langage la fonction qui convient faisant appel à cet effet aux ressources de la langue appropriées, auxquelles il est déjà initié.

3.3.4 Fonctions, intentions et stratégies langagières

Notons qu'il n'y a pas parfaite coïncidence entre les concepts d'intention et de fonction, malgré la parenté pressentie entre eux. Voici d'ailleurs, à cet égard, quelle distinction Brunet et Pagé (1975) établissent entre ces deux réalités connexes:

---

(1) C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la première version de ce document, parue en 1977, était destinée aux rédacteurs du nouveau programme de français du primaire.

> Les intentions sont des variables non observables directement; seules les fonctions le sont à travers les stratégies qui sont observables au cours de la communication. On peut supposer que la fonction est la portion observable de l'intention mais il faut immédiatement ajouter que la fonction peut ne pas recouvrir et révéler entièrement l'intention.
>
> (Brunet et Pagé, 1975, p. 22)

De ces relations complexes entre fonction et intention, ce qu'il importe avant tout de retenir au plan pédagogique, c'est l'équation: intention + stratégies langagières = fonction.

L'identification des fonctions et leur description subséquente devraient justement permettre de dégager les stratégies langagières afférentes à chacune d'elles. Dès lors, le rôle de l'enseignant, au niveau de sa planification de classe, pourrait consister à inventorier les moyens de susciter tour à tour, diverses intentions de communication; ce faisant, il s'assurerait de provoquer chez ses élèves l'usage de stratégies langagières diversifiées, propres à manifester, en situation, les fonctions espérées. Quant à l'évaluation, on imagine qu'elle pourrait consister pour l'enseignant à retrouver dans l'activité langagière de l'élève l'adéquation entre la fonction visée et certaines stratégies propres à la manifester, stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage particulier.

3.3.5 La distinction pédagogique des fonctions

Un tel programme suppose qu'on distingue les diverses fonctions de la communication, ce à quoi certains ne manquent pas de s'objecter. Il est artificiel, prétend-on, de distinguer les fonctions puisque dans la pratique, elles se confondent, s'imbriquent le plus souvent les unes dans les autres, bref se conjuguent de façon aussi originale qu'indissociable. Cette objection est sans nul doute corroborée dans une large mesure par les données de l'expérience courante.

Pourtant, dans une optique pédagogique, une fois de plus, il semble justifié d'opérer une telle distinction. Voici d'ailleurs comment, confronté à ce problème, Moffett (1968) en est venu lui-même à préconiser une initiation distincte à chacune des principales fonctions du langage utilisées à des fins de communication.

> Bien sûr (les fonctions) sont fréquemment mêlées; certains discours combinent la narration, l'exposé et l'argumentation inférentielle. Il peut être utile cependant d'assigner à l'étudiant des lectures ou des productions écrites formulées tout d'abord dans une forme plus pure (1), de telle sorte qu'en conjuguant (les différentes fonctions) il sache ce qu'il fait et qu'il soit également capable de reconnaître ce mélange de fonctions dans les écrits des autres.
>
> (Moffett, 1968, p. 46)

Le fait d'appréhender clairement les procédés relatifs à chacune des fonctions, de développer systématiquement les habiletés qui lui sont afférentes, aide à prévenir le chaos dans le domaine langagier, et permet très certainement d'y voir plus clair. L'élève qui au cours de la rédaction d'une lettre personnelle raconte certains événements sait que l'évocation et la subjectivité règnent en maîtres en ce domaine expressif. Qu'il veuille fournir à la fin de sa missive des indications précises sur la date, l'heure, et les modalités de son arrivée prochaine chez le destinataire, il devra alors aiguiller son langage vers la dénotation, l'explicitation, voire la mise en relief de ses dires, tous procédés propres à l'information.

Cet exemple est évidemment fort simple: certains cas peuvent présenter une complexité beaucoup plus grande. Ce qui importe, c'est d'habiliter l'élève à opérer ses choix langagiers en connaissance de cause. Or, on voit mal comment on pourrait procéder, méthodologiquement, autrement qu'en distinguant d'abord pour mieux unir ensuite. Sans compter que cette voie permet d'identifier les objectifs d'apprentissage, susceptibles d'être inscrits dans une programmation, de façon beaucoup plus précise que si l'on procédait à par-

---

(1) Nous soulignons.

tir de situations impliquant de nombreuses fonctions confondues. Ce n'est pas d'hier que l'esprit humain tente d'isoler des éléments pour se donner une meilleure prise sur eux! Il semble que ce soit en tout cas la démarche la plus productive qui permette d'aboutir à une systématisation des apprentissages à la fois cohérente, assez exhaustive et opérationnalisable.

3.3.6 La description des fonctions: une option intégratrice

Ces justifications une fois apportées, on peut désormais conclure que les fonctions de la communication, loin de s'opposer aux approches analysées plus haut, apparaissent plutôt comme une voie complémentaire et intégratrice. Aux quatre savoirs, elles apportent une nécessaire diversification de leurs modalités de réalisation. Aux situations de communication, au contraire, elles proposent un frein au risque de dispersion et de développement anarchique.

Quant aux formes de communication à travers lesquelles les situations se réalisent inévitablement, on a vu que leur description s'effectuait rarement sans de fâcheux recoupements. Procéder d'abord à la description des fonctions de la communication paraît dans cette perspective plus aisé et économique, puisqu'on constate à l'usage que chacune d'elles chapeaute effectivement un certain nombre de formes. L'importante tâche de description préliminaire de la fonction une fois terminée, il ne reste alors en général à déceler pour chacune des formes qui lui sont sous-jacentes que les quelques caractéristiques formelles qui en assurent la spécificité.

Si cette analyse conjoncturelle s'avère juste, il ne reste plus désormais qu'à poser, sur l'échiquier déjà achalandé de la didactique renouvelée de la langue maternelle, cette pièce-maîtresse que promet de constituer la description des fonctions de la communication.

Chapitre 4: A LA RECHERCHE D'UNE TAXONOMIE DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION

4.1 Comment effectuer un choix de fonctions pertinent?

Bien sûr, l'entreprise de description des fonctions de la communication est conditionnelle; pour être utile, elle doit répondre à certaines exigences particulières. En premier lieu, les fonctions identifiées doivent présenter un maximum de pertinence pour l'apprentissage de la langue: inutile, en effet, de s'attarder à des fonctions déjà bien maîtrisées ou au contraire de s'attaquer à certaines autres qui requerraient un degré de maturité trop élevé. Par ailleurs, chacune des fonctions retenues doit se prêter à une description assez élaborée: trop parcimonieuse et peu étoffée, une description s'avérerait en effet d'usage restreint et par là peu utile.

Autre condition pédagogique essentielle: chaque fonction décrite doit comporter au plan linguistique un usage assez typique de la langue pour la différencier des autres. En dernier lieu les descriptions réalisées doivent s'avérer, il va sans dire, de compréhension facile et d'utilisation aisée, sans quoi elles risquent de n'apparaître que comme les futiles élucubrations de théoriciens hermétiques, ce qui ne contribuerait qu'à les discréditer. Malgré la complexité de la tâche évoquée ici, l'opération semble néanmoins possible. On devra toutefois se laisser guider sans cesse par les balises mentionnées ici.

4.1.1 Une voie sans issue: la "pragmatique"

Il va de soi que la première étape qui s'impose d'emblée consiste en l'identification des fonctions à décrire. On a défini plus haut ces entités comme étant "les divers rôles assumés par le langage à l'occasion d'activités de communication". On a noté de plus le lien, souvent implicite, entre fonction et intention. Ce qui amène dès lors à se poser la question: que vise-t-on en communiquant?

Les réponses, on le soupçonne, menacent d'être légion: supplier, conseiller, interdire, autoriser, recommander, mystifier, impressionner, faire rire, se moquer, convaincre, expliquer, piquer la curiosité, provoquer, blâmer, tromper, rassurer, informer, se justifier, féliciter, émouvoir, promettre, menacer, que sais-je encore? La liste pourrait s'allonger presque indéfiniment... Pour ajouter à la difficulté, une même phrase peut parfois servir plusieurs intentions, par exemple établir un contact, informer et s'assurer que l'interlocuteur a bien compris. Que dire alors des discours entiers! Est-ce à dire que l'entreprise d'identification des fonctions est d'une complexité si inextricable qu'elle s'avère impossible? Sans doute pas. Mais ces constatations de départ obligent à quelques mises au point préliminaires.

Tout d'abord, cet aperçu de fonctions énumérées pêle-mêle plus haut relève de ce qu'on appelle la "pragmatique", dont Dale explicite l'acception comme suit:

> Ces dernières années, linguistes, anthropologues et sociologues ont cherché à comprendre l'étendue complète des fonctions que le langage exerce en contexte social. Le terme "pragmatique" est souvent utilisé pour désigner "l'étude de l'usage du langage en contexte, par de vrais émetteurs et récepteurs, dans des situations réelles" (Bates, 1974, p. 277).
>
> (Dale, 1976, p. 258)

La liste indéfinie de fonctions qui en résulte, comme on le voit plus haut, suggère l'inanité du recours à la pragmatique comme moyen d'aboutir à un éventail de fonctions à la fois simples, cohérentes et susceptibles des descriptions ultérieures annoncées.

Vu la fin poursuivie dans cette étude, il semble bien en effet que s'adonner à la pragmatique, donc accomplir une tâche d'inventaire, ne constitue pas l'avenue la plus rapide et la plus économique en l'occurrence. En d'autres termes, il ne s'agit pas tant ici d'inventorier toutes les fonctions

de la communication, de tendre en quelque sorte vers une parfaite exhaustivité, que de détecter celles qui paraissent le plus susceptibles de conduire à des apprentissages linguistiques pertinents en classe. Comment y parvenir? Confronté à un problème analogue, Halliday a fait remarquer que si l'on ne peut s'en tenir à l'empirisme de la pragmatique sous peine d'aboutir à des catalogues de fonctions à n'en plus finir, il peut être utile "de trouver quelque autre base plus théorique pour regrouper les observations concernant les usages du langage à l'intérieur d'un cadre conceptuel de nature fonctionnelle" (Halliday, 1975, p. 16). C'était reconnaître la nécessité du recours à une taxonomie.

Ce recours appelle lui-même certaines remarques. Wight insiste, dans son compte rendu des diverses taxonomies des fonctions de la communication apparues ces dernières années, sur le fait que l'aspect particulier que présente chacune d'elles dépend essentiellement du but qu'elle poursuit:

> C'est ainsi que toute taxonomie des fonctions élaborée dans le but de clarifier l'enseignement mettra l'accent sur certaines fonctions du langage ayant un lien avec l'apprentissage et les développera au détriment des autres.
>
> (Wight, 1976, p. 174)

Ainsi, par définition, une taxonomie est un cadre conceptuel qu'on applique à la réalité selon ses besoins et qui suppose de ce fait l'adoption d'un point de vue subjectif par rapport à un ensemble de phénomènes, en vue de leur catégorisation adéquate.

De par sa nature, une taxonomie peut rendre des services appréciables en fixant ainsi les critères de sélection des éléments qui doivent y figurer. De plus, elle permet d'opérer une certaine hiérarchisation parmi ces éléments, dégageant par exemple certaines fonctions intégratrices, leur subordonnant les autres. A n'en pas douter, le choix d'une taxonomie offre suffisamment d'avantages pour qu'on privilégie cette option à l'encontre de la pragmatique, jugée voie sans issue...

4.1.2 Regard sur quelques taxonomies existantes

Pour éclairer le choix de la taxonomie des fonctions de la communication qui sera effectué plus loin, considérons maintenant un certain nombre de celles qui existent déjà et qui comptent parmi les plus importantes parues ces dernières décennies. Les comptes rendus présentés ici ne se prétendent pas de véritables analyses critiques; de portée plus modeste, ils espèrent surtout, grâce à des survols rapides, faire ressortir la disparité de visées existant entre ces diverses taxonomies et, partant, la plus ou moins grande utilité qu'elles peuvent revêtir à nos yeux, selon les cas. Les comptes rendus seront regroupés ici selon le champ d'application auquel ces taxonomies entendent contribuer. Quatre de ces champs principaux seront considérés tour à tour.

4.1.2.1 Taxonomies aux applications psycho-sociales

Durant les années '50 et le début des années '60, la psychologie sociale, en pleine effervescence, a mobilisé les efforts d'un grand nombre de psychologues; il était normal, dans cette conjoncture, que certains se penchent sur le langage et songent à en investiguer la portée sociale dans l'espoir d'en dégager certaines incidences psychologiques. Ces recherches ont débouché sur plusieurs taxonomies tentant de faire état du processus d'interaction déclenché entre des personnes grâce à la médiation du langage. C'est ainsi que Bales (1950) élabore une taxonomie des fonctions du langage en douze catégories visant à décrire, selon le compte rendu que nous en livre Robinson, "comment fonctionne un groupe s'adonnant à la résolution de problèmes; comment les rôles s'y différencient, les règles s'y forment et sont renforcées; comment les sentiments s'y développent" (Robinson, 1972, p. 43).

Ervin-Tripp (1964) propose pour sa part une classification pour décrire les mécanismes d'initiation d'une interaction verbale entre deux personnes, tandis que Firth, linguiste aux préoccupations sociales, (cité par Hymes, 1964) offre une intéressante taxonomie des fonctions basée primordialement sur la valeur sociale des actes de langage dont voici une brève synthèse empruntée une fois encore à Robinson. Selon l'étude de Firth, les fonctions exprimeraient

> la communion phatique (en vue de l'atteinte et du maintien de la solidarité de groupe); l'efficience pratique (pour accompagner une tâche); la planification et la direction; le contact (félicitations, adieux, ajustement des relations); et (...) l'engagement (promesses, etc.).
>
> (Robinson, 1972, p. 45)

Comme on le constate, des spécialistes préoccupés avant tout de rendre compte des divers aspects de la dynamique sociale identifieront en priorité certaines fonctions du langage tendant à avoir principalement un impact sur la vie du groupe.

4.1.2.2 Taxonomie aux applications linguistiques

Si l'on se tourne maintenant vers d'autres spécialistes, que penser de l'apport propre des linguistes? Parmi eux, Roman Jakobson (1963) se distingue par une taxonomie des fonctions de la communication qui jouit d'une grande faveur dans les milieux pédagogiques québécois depuis une dizaine d'années environ.

Comme on le sait peut-être, appelé en 1960 à prononcer une conférence sur la poétique, Jakobson s'est employé rapidement dans son introduction à situer tout d'abord la fonction poétique parmi les autres fonc-

tions assumées par le langage. En tant que linguiste, il s'est évidemment attaché à mettre en relief les caractéristiques de messages déjà élaborés, dans une perspective d'analyse de corpus. Il n'a conséquemment jamais tenté de rendre compte de l'acte même de production d'un message; telle n'était pas son intention. Il convient lui-même avoir livré son analyse dans le but de servir les études littéraires, la critique littéraire et l'analyse de style.

C'est sous cet éclairage qu'il faut considérer la taxonomie qu'on lui connaît qui classifie les fonctions du langage en les pairant avec les éléments conventionnels du schéma de la communication, considérés comme autant d'aspects de focalisation possible des divers discours. Ainsi, selon que le discours se concentre davantage sur l'émetteur, le récepteur, le référent, le canal, le code ou le message, il adopte tour à tour les fonctions apparentées: expressive (émetteur) conative (récepteur), référentielle (référent), phatique (canal), métalinguistique (code) ou poétique (message).

Vu la vogue que connaît présentement cette taxonomie auprès de ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la langue, il est utile de livrer ici trois points de vue critiques qui aideront, espérons-le, à mieux la situer par rapport à certaines autres taxonomies à vocation plus spécifiquement pédagogique.

Le premier de ces points de vue est tiré, une fois de plus, de Robinson. Voici quel jugement porte cet auteur sur la classification de Jakobson: "Claire, (elle est) cependant relativement sous-développée et incomplète, sauf en ce qui concerne la fonction poétique qui était après tout la préoccupation immédiate de Jakobson". (Robinson, 1972, p. 46) Sans déprécier l'objectif de Jakobson, cette critique situe bien la portée et les limites de cette taxonomie, dont on ne peut attendre pour cinq des six fonctions inventoriées de développements suffisamment étoffés pour être vraiment éclairants.

Dans un autre ordre d'idées, Berlo, traitant des liens existant entre intentions et fonctions de la communication, livre une remarque qui aide à soulever une ambiguïté qu'on retrouve souvent dans les propos de ceux qui se réclament de Jakobson.

> Trop souvent, souligne cet auteur, on considère le message (discours, manuscrit, pièce de théâtre, publicité), dans le but de déterminer l'intention de communication. D'un point de vue behavioriste, il est plus utile de définir l'intention comme le but du créateur ou du récepteur d'un message que comme une propriété du message lui-même.
>
> (Berlo, 1960, p. 10)

Pour qui entend promouvoir l'apprentissage de la langue, ce point de vue behavioriste devient déterminant. Il se traduit, comme on le soulignait plus haut, par la question: comment peut-on susciter des intentions de communication telles qu'elles provoquent chez les élèves un recours aux stratégies langagières propres à manifester la fonction escomptée?

La taxonomie de Jakobson, orientée qu'elle est vers l'analyse de textes, paraît peu appropriée à éclairer le processus dynamique de production des discours. On évoquait déjà cette difficulté dans une précédente étude, effectuée en collaboration en 1976.

> Si l'on y regarde de près, y lit-on, cette taxonomie paraît convenir à l'analyse formelle de messages déjà constitués. La meilleure illustration qu'on puisse en donner est celle qu'on retrouve dans le livre de F. Vanoye, Expression - Communication (1973). Les fonctions du langage de Jakobson (...) y sont appliquées, par exemple, à des corpus de messages publicitaires, de faits divers, etc. Elles servent à décortiquer un texte en le divisant en éléments épars: mais une fois que j'ai identifié dans un message publicitaire donné le recours, ici à la fonction poétique, là à la fonction conative, ailleurs à la fonction référentielle, qu'est-ce que je puis faire de ces diverses informations? En quoi saurais-je mieux quand employer l'une ou l'autre, si je me mets à rédiger moi-même un message de ce type?
>
> (D'Anjou et Valiquette, 1976, p. 42)

La réponse à ce "quand" ressortit à une analyse psycholinguistique, carrément laissée pour compte par Jakobson dont ce n'était nullement l'ambition.

On ne saurait nier par ailleurs le bien-fondé de certaines intuitions de Jakobson, susceptibles de coïncider ici et là avec celles des psycholinguistes, et dont la pédagogie peut sans doute tirer grand profit, à condition toutefois de les aborder dans une optique autre que purement linguistique. Il serait peut-être imprudent par ailleurs de surestimer une taxonomie dont les avantages paraissent plutôt indirects et incidents. D'autres taxonomies semblent en mesure d'inspirer plus avantageusement aujourd'hui la didactique de la langue maternelle, axées qu'elles sont sur les actes mêmes de production et de réception de messages des divers protagonistes d'une communication.

4.1.2.3 Taxonomies aux applications sociolinguistiques

Dans cette nouvelle catégorie se retrouve évidemment la taxonomie de Halliday dont il a été longuement fait mention plus haut (voir pp. 14 - 15). Sans limiter son apport à ce seul point de vue, la contribution de cette taxonomie à la sociolinguistique paraît cependant indiscutable par l'ambition même qu'elle se fixait d'étayer les thèses de Basil Bernstein. On a lu ses conclusions; il n'en sera donc pas à nouveau question ici.

Par ailleurs, à l'instar de Halliday, Joan Tough (1974) est influencée, elle aussi, par les recherches sociolinguistiques de Bernstein. A ce titre, elle s'intéresse à une étude comparative du langage d'enfants de milieux socio-économiques différents. La taxonomie qu'elle élabore se veut donc un instrument méthodologique au service de cette étude comparative.

Son analyse du langage enfantin l'amène d'abord à distinguer deux macro-fonctions, comportant chacune plusieurs subdivisions. La fonction relationnelle est marquée par l'affirmation de soi, la reconnaissance de l'autre ou encore l'intérêt commun; de son côté, la fonction idéationnelle, nullement exclusive de la précédente, comporte quatre sous-fonctions: directive, interprétative, projective et de conservation de soi.

Par l'intérêt qu'ils présentent pour la socio-pédagogie, les résultats obtenus par Joan Tough à partir de ce cadre de référence méritent d'être cités; ils permettent de mieux cerner l'apport possible d'une taxonomie à l'évolution d'une discipline (ici la sociolinguistique), tout en livrant d'utiles informations à la pédagogie. Cette classification, utilisée pour comparer le langage d'enfants de trois milieux socio-économiques différents (enfants de travailleurs manuels non spécialisés, de travailleurs semi-spécialisés et enfin de professionnels), a servi lors d'une étude longitudinale menée auprès de ces enfants, respectivement aux âges de trois, cinq et sept ans. Voici les résultats qu'elle permet d'obtenir:

> Dès l'âge de trois ans, ces enfants de milieux sociaux différents ont déjà établi des dispositions marquées à utiliser le langage différemment (...) Ces différences s'accentuent encore à l'âge de cinq et sept ans (...) (et) semblent provenir des modèles de réalité différents dont les enfants tirent leurs expériences.
>
> (...) Les enfants de professionnels utilisent cinq fois plus souvent le langage pour prédire et collaborer dans l'action avec les autres, trois fois plus souvent pour un usage interprétatif du langage qui va au-delà du simple contrôle de leurs expériences et cinq fois plus souvent pour projeter par l'imagination une scène uniquement présente par le langage. Les enfants des foyers de travailleurs manuels non-spécialisés et semi-spécialisés utilisent trois fois plus le langage pour attirer l'attention sur leurs besoins et pour affirmer leur statut en se défendant ou s'affirmant eux-mêmes face aux besoins et aux actions des autres et deux fois plus souvent pour accompagner ou contrôler leurs propres actions que les enfants de professionnels.
>
> (Tough, 1974, p. 178)

Si bref que soit cet aperçu de la recherche de Joan Tough, il laisse cependant pressentir tout le profit qu'une étude sociolinguistique, parallèle à celle élaborée en ces pages au plan psycholinguistique, pourrait contribuer à la didactique de la langue pour que celle-ci reflète mieux la réalité des enfants des divers milieux, notamment ceux des "zones grises", et s'adapte conséquemment davantage à leurs besoins.

4.1.2.4 Taxonomies aux applications pédagogiques

Quant au dernier champ d'application taxonomique considéré, il est superflu d'insister sur l'importance qu'il peut revêtir, concerné qu'il est par les applications pédagogiques des données psycholinguistiques qu'il permet d'inventorier. Deux taxonomies y figurent, les seules stipulées de façon systématique sauf erreur, toutes deux d'origine anglaise. Autre point en commun: elles ont été pareillement conçues comme moyens d'analyser les activités langagières des élèves, en vue de servir de cadre de référence à l'élaboration d'objectifs pédagogiques plus adéquats en langue maternelle.

Pour sa part, Wight assigne la visée suivante à son projet:

> L'analyse des interactions langagières en classe (...) devrait contribuer (...) à inspirer des stratégies nouvelles ou modifiées. En premier lieu, elle devrait mettre en lumière quels usages (1) du langage devraient être préconisés davantage en classe. De plus, en examinant les conditions (1) qui ont présidé aux interactions langagières les mieux réussies ou les plus efficaces cognitivement, il pourrait être possible de généraliser les facteurs qui semblent favoriser de tels types d'interaction.
>
> (Wight, 1976, p. 173)

---

(1) Nous soulignons.

Partant de ces objectifs, Wight s'adonne avec un groupe d'enseignants à un examen minutieux de l'usage que les enfants font du langage à l'école. Voici quelle taxonomie préside à cette analyse, synthèse en quelque sorte de celles de Halliday, Tough et Britton (le compte rendu de cette dernière suivra). Wight reconnaît sept fonctions qu'il se plaît à assortir d'une série de verbes explicitatifs en guise d'exemples:

1° interagir (saluer, plaisanter, sympathiser)

2° agir
- avec ... (coopérer, proposer une action, solliciter, persuader)
- sur ... (diriger, ordonner, menacer, donner des instructions)

3° informer (enregistrer, rapporter, impliquer, expliquer, récapituler, narrer, décrire)

4° évaluer (deviner, prédire, projeter, poser des hypothèses; estimer, imaginer, inventer, empathiser; calculer, apprécier, juger, évaluer)

5° s'exprimer (exprimer des opinions, des attitudes, des valeurs; diriger son action; pratiquer l'introspection)

6° chercher (enquêter, scruter, réfléchir, s'informer, considérer, examiner)

7° faire des liens:
- a) A est comme B (comparer (analogie et métaphore), classifier, définir, identifier)
- b) A est partie de B (analyser, généraliser, abstraire)
- c) A suit B (ordonner en séquences, faire des hypothèses, prouver, déduire/induire, justifier)
- d) A signifie B (interpréter, traduire, décoder).

(Wight, 1976, p. 178)

Quelques remarques à propos de cette taxonomie. Tout d'abord, le tableau même de Wight est assorti d'un intéressant schéma, mettant en relief les concordances entre sa taxonomie et les trois autres pré-citées, qui en indique clairement les filiations. En second lieu, préoccupé qu'il est par les habiletés cognitives propres au récepteur, (comme "la projection dans la perspective de l'auteur, la prédiction (...), l'élimination des fausses hypothèses, l'induction et la déduction, le questionnement et la vérification, la comparaison et l'évaluation" (1976, p. 175), Wight leur taille une place à l'intérieur de sa quatrième fonction qui en est une d'évaluation. Enfin, il est certain qu'une confrontation entre cette taxonomie et les activités langagières vécues à l'école permet de mettre en évidence tant les points forts que les lacunes de la formation scolaire; elle se présente par là comme un facteur d'équilibration des objectifs à promouvoir.

Malheureusement, peut-être parce que le chercheur et son équipe n'ont pas encore mené leur projet à terme, on ignore pour l'instant les incidences linguistiques à tirer d'une telle taxonomie. Certes nous assure-t-on dès le début du profit que les enseignants de langue maternelle sont susceptibles de tirer d'une telle connaissance des fonctions du langage. Mais on ne voit pas encore très bien le lien entre les observations autorisées par la taxonomie et les fruits qu'elles peuvent porter au niveau des apprentissages proprement linguistiques. Cette recherche récente demeure donc pour l'instant une histoire à suivre, susceptible d'inspirer éventuellement les efforts entrepris ici.

Quant à la dernière taxonomie recensée, elle se présente comme l'une des mieux explicitées à ce jour, bien que toujours en progrès et susceptible de remaniements, selon les termes même de son principal promoteur, James Britton. Sa visée se rapproche de celle de Wight puisqu'il s'agit d'une taxonomie créée pour permettre de considérer le langage au long de la scolarité afin de réorienter, si nécessaire, les objectifs d'enseignement et d'évaluer la variété des exigences langagières fixées aux jeunes dans les diverses disciplines qu'ils abordent à l'école. Toutefois, à la différence de la précédente, elle s'applique essentiellement à l'écrit et ne vise à analyser, sous ce rapport, que les productions des élèves du secondaire.

Selon Britton et ses collaborateurs, cette taxonomie a été créée dans le but "de découvrir un moyen satisfaisant de classifier les écrits (des élèves) en fonction de la nature de la tâche et des exigences fixées au scripteur" (Britton et al., 1977, p. 3). Conçue tout d'abord comme moyen de catégoriser des discours entiers dont il s'agissait avant tout de déterminer la fonction dominante intégratrice, les chercheurs s'en sont servi pour analyser et classifier deux mille copies d'élèves, tirées de travaux de jeunes de 11 à 18 ans, dans toutes les disciplines scolaires. Commencé en 1966, cet impressionnant projet, qui s'est étalé sur près de dix ans, a donné le jour, en 1975, à un rapport final étoffé et fort intéressant intitulé The Development of Writing Abilities (11 - 18).

La mise au point de la taxonomie a été réalisée progressivement. Dans un premier temps, on a rejeté le modèle constitué par les catégories traditionnelles (narration, description, argumentation, exposé) pour diverses considérations qu'il serait trop long d'énumérer ici (1). Contentons-nous de souligner que ces catégories ne se situent pas toutes sur le même plan: la description, par exemple, n'est qu'un procédé au service de discours plus élaborés. Par ailleurs, comment ignorer que la narration (ou l'exposé) adopte des formes fort éloignées et procède d'exigences très différentes selon les intentions qui lui donnent naissance?

Comme les auteurs le font remarquer, rejeter ces catégories est infiniment plus simple que d'en proposer de nouvelles... Partant de remarques de Sapir, ils en viennent donc tout d'abord à reconnaître la prédominance d'une fonction expressive. Les chercheurs considèrent bientôt celle-ci comme une sorte de "matrice à partir de laquelle le scripteur se dirige dans deux directions opposées, vers l'usage soit transactionnel, soit poétique

---

(1) Voir à ce propos Britton et al., 1977, pp. 3 - 7.

(du langage)" (Britton et al., pp. 14 - 15). Il existerait, en d'autres termes, une composante expressive à tout discours, qui va cependant en s'atténuant dans certains usages transactionnels du langage et, au contraire, en augmentant dans les discours de nature poétique. D'où cette catégorie expressive omniprésente, devant être interprétée comme participant de toutes les autres fonctions identifiées.

Avant d'expliciter davantage, voici la taxonomie à laquelle aboutissent ces réflexions, telle que présentée par Britton en appendice d'un très important article consacré aux fonctions du langage, paru en 1972. (1)

FONCTIONS

1 TRANSACTIONNELLE ——— 2 EXPRESSIVE ——— 3 POETIQUE

1.1 Informative	1.2 Conative	3(1.1) Poét. (inf.)
		3(1.2) Poét. (con.)
1.1.1 Information enregistrée	1.2.1 Régulatoire	3(2) Poét. (expr.)
1.1.2 Inf. rapportée	1.2.2 Persuasive	
1.1.3 Inf. généralisée (narrative/descriptive)		
1.1.4 Inf. analogique (faible niveau de généralisation)		
1.1.5 Inf. analogique		
1.1.6 Inf. spéculative		
1.1.7 Inf. tautologique (théorisation)		

(1) On trouvera la référence exacte en bibliographie. Soulignons cependant que cet article a d'abord paru dans l'Educational Review (1971), 23 (3) pp. 205 - 219.

Parmi tous les usages du langage, le grand défi que Britton et son équipe s'attachent particulièrement à élucider est l'usage de la langue à des fins littéraires. C'est une des originalités de cette taxonomie que de tailler une place de choix à la fonction poétique, polarisée sur cette modalité exceptionnelle des dires humains qu'est la littérature. A l'autre extrême de ce qui est conçu comme un continuum, la fonction transactionnelle rend compte, pour sa part, des usages du langage à des fins d'efficacité, dans les cas où le locuteur est appelé à participer activement "aux affaires du monde", à transiger en quelque sorte avec autrui. On y retrouve les fonctions informative et conative qui exigent, chacune à sa façon, une organisation du discours spécifique, distincte de celle des discours littéraires.

Une analyse de corpus très fouillée a amené les chercheurs à distinguer tout un ensemble de sous-catégories à l'intérieur de la fonction informative, référant à une progression de niveaux d'abstraction, mais incluant toujours une relation primordiale entre le locuteur et l'objet de son message, spécificité du discours informatif. Quant aux discours conatifs, ils se subdivisent en discours régulatoires et persuasifs, selon que l'action exercée sur l'interlocuteur est directe ou indirecte. La fonction poétique pour sa part peut comporter une dominante informative ou conative ou expressive, mais la structuration même du discours et notamment sa portée sont ici d'un autre ordre; il convient donc, d'après les auteurs, de dégager une fonction spéciale à cet effet.

Malgré certaines réserves qu'on évoquera plus loin, il demeure que cette taxonomie, grâce surtout aux justifications qui l'accompagnent, fournit un cadre théorique solide qu'on ne saurait écarter sans l'avoir préalablement fort sérieusement jaugé. Ainsi, il appert à l'analyse, comme on le constatera dans les chapitres qui suivent que, prévu pour étudier le développement de l'écrit des étudiants du secondaire, cet outil méthodologique semble pouvoir être utilisé tout aussi valablement pour se livrer à l'é-

tude des performances des enfants du primaire d'une part qu'à celle des performances dans les autres savoirs d'autre part. Ces extrapolations une fois reconnues possibles, l'ambition de Britton et de son équipe apparaît sans contredit celle qui se rapproche le plus des visées du présent document, d'où l'influence manifeste du schéma brittonien sur la taxonomie qu'on entend maintenant proposer.

4.1.3 Critères de sélection: variables à considérer

Avant de procéder à la présentation de cette taxonomie, il n'est sans doute pas inutile de rappeler brièvement les critères de sélection des fonctions devant y figurer. En premier lieu, partant du postulat que la fonction détermine en grande partie l'organisation linguistique et psycholinguistique des divers discours, il s'agit d'identifier des fonctions qui impliquent des usages significativement différenciés des ressources de la langue. Et ce, comme moyen d'évaluer l'adéquation entre les objectifs de la classe de français et les exigences linguistiques que posent à l'élève à la fois les diverses disciplines scolaires dans lesquelles il est engagé et la perspective de ses besoins futurs comme membre de la société. Cette évaluation devrait par la suite présider à la formulation d'objectifs à la fois mieux adaptés à ces diverses contraintes, susceptibles de conduire à une meilleure équilibration des apprentissages langagiers, plus aptes enfin à développer une compétence linguistique et psycholinguistique large et diversifiée.

L'ambition même du projet délimite son extension. La compétence visée concerne tous les élèves de l'élémentaire et du secondaire, tant dans des rôles d'émetteur que de récepteur et tant à l'oral qu'à l'écrit. Toutes les formes de communication principales vécues actuellement (et parfois même éventuellement) par les élèves doivent donc pouvoir figurer sous les fonc-

tions sélectionnées; par contre, cette taxonomie n'est pas prévue pour aider à procéder à l'étude de phrases considérées isolément comme le permettent certaines autres, notamment celles de Tough et de Halliday. Plus proche en cela de celle de Britton, elle n'entend s'appliquer qu'à des discours entiers dont elle croit pouvoir déterminer la fonction principale, intégratrice par ailleurs d'autres fonctions mineures subordonnées.

La limite la plus flagrante de cette taxonomie réside sans contredit dans le fait que les fonctions retenues doivent se prêter à une description assez détaillée de leurs composantes linguistiques et psycholinguistiques. Or pour être significativement valables, comme il a été mentionné plus haut, ces descriptions doivent empiéter le moins possible les unes sur les autres, éviter donc les redondances de l'une à l'autre tout en possédant par ailleurs suffisamment d'étoffe. Une fonction dont on ne pourrait préciser qu'une ou deux caractéristiques mineures offrirait ainsi peu d'intérêt; de même, deux fonctions qui se recouperaient trop largement. C'est donc avec toutes ces exigences en tête qu'on peut désormais présenter la taxonomie retenue.

4.2 Proposition: le modèle brittonien remanié

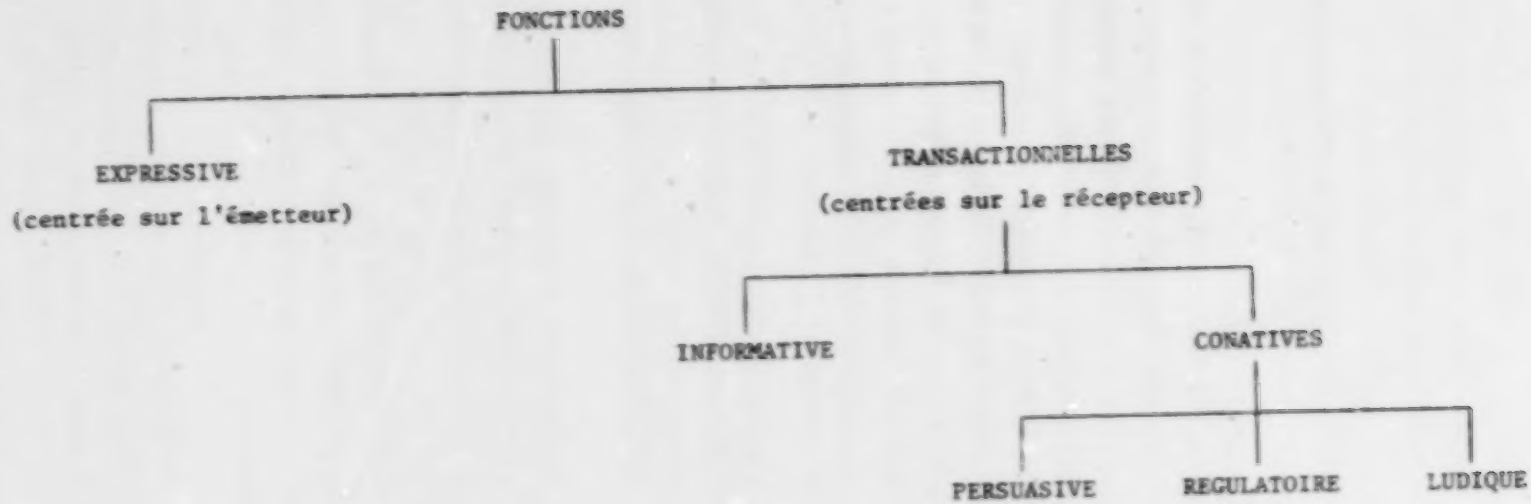
4.2.1 Présentation de la taxonomie adoptée

Comment est-on parvenu à l'élaborer? Un peu à la façon de Britton: en s'inspirant tout d'abord de certaines analyses du langage existantes qu'on a confrontées par la suite avec l'inventaire le plus exhaustif possible d'activités langagières scolaires. Pour plus de sûreté, on a ajouté à cet inventaire celui des formes de communication que le lecteur retrouvera, groupées sous les différentes fonctions, en annexe au présent document. Le besoin de cohérence exigeait qu'aucune de ces données empiriques ne soit laissée pour compte dans le modèle de fonctions retenu.

Cette entreprise une fois terminée avec succès, voici à quelle taxonomie on a alors abouti. Il est à noter que pour plus de clarté, on préfère s'adonner d'abord à la présentation globale du schéma, tel que rapporté au tableau no 1, quitte à faire suivre par la suite chacun de ses éléments des justifications appropriées.

TABLEAU NO 1

TAXONOMIE DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION



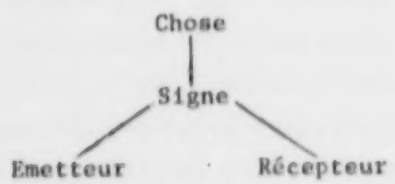
4.2.2 Spécificité du modèle proposé

4.2.2.1 Un modèle binaire à ramifications

Parmi les auteurs consultés, plusieurs, sans prétendre offrir de véritables taxonomies des fonctions, ne se sont pas moins employés à scruter la nature fonctionnelle du langage employé à des fins de communication. Leurs analyses présentent de telles analogies avec le modèle présenté qu'une comparaison superficielle pourrait amener à les confondre. Il s'agit de modèles ternaires conceptualisés autour des trois pôles: émetteur — récepteur — référent, qui rendent compte de la structure organisationnelle des divers types de discours. Jakobson reconnaissait aux discours six pôles de focalisation; ces modèles conventionnels n'en admettent que trois qui se rapprochent en effet de ceux proposés dans la présente taxonomie.

Dans son ouvrage La fonction symbolique et le langage (1972), Paulus explicite ainsi les rapports fonctionnels qui s'établissent, à l'occasion de manifestations langagières, entre signifiants et signifiés:

> Le langage vocal (...) exprime l'état d'âme du parleur: sentiment, volonté, croyance. Il appelle le partenaire, montre (par termes déictiques) ou évoque à son esprit des objets, des actions, lui intime des ordres. Enfin il instruit sur le réel extérieur et formule des assertions (...)
>
> Ce triple ordre de relations s'inscrit dans le schéma bien connu de Bühler:



> Suivant Bühler, le signe linguistique est signal par l'appel qu'il lance à l'auditeur. Il est symptôme par ce qu'il exprime du locuteur. Il est symbole, en ce qu'il représente la chose. Appel, expression, représentation, telles seraient les trois fonctions cumulées par le langage.
>
> (Paulus, 1972, p. 122)

Ainsi compris, tout dire humain comporterait simultanément les trois fonctions d'appel, d'expression et de représentation. Paulus reconnaît cependant que, considérés globalement, les divers discours mettent l'accent tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre des trois fonctions: "L'appel prédomine dans la rhétorique, l'expression dans le lyrique, et la représentation dans le drame, le récit, l'épopée, l'histoire, enfin la science". (ibid, p. 123). Il rapproche ses propos de ceux de Russell: "Le langage sert trois fins: (1) indiquer les faits, (2) exprimer l'état du locuteur, (3) modifier l'état de l'interlocuteur" (ibid., p. 122). Dans une étude tirée de Recherches pédagogiques, Charaudeau (1974) schématise commodément ces données de la façon suivante: "Tout acte de communication repose sur un rapport triangulaire IL <JE> TU, centré sur le JE" (Charaudeau, 1974, p. 14).

Comme on le constate, la taxonomie proposée reprend les trois grandes fonctions expressive, informative et conative propres à ces modèles ternaires mais elle les amalgame plutôt, quant à elle, de manière à former un modèle binaire à ramifications. Celui-ci présente l'originalité d'introduire dès l'abord, à l'instar du schéma brittonien, une distinction essentielle, dictée par la psycholinguistique, entre fonction expressive d'une part et fonctions transactionnelles du langage d'autre part.

Il convient, en effet, de noter la productivité exceptionnelle de la notion de fonction transactionnelle. S'il est des discours centrés sur l'émetteur (fonction expressive) qui autorisent pour cette raison une grande liberté d'énonciation, il en est d'autres où la prise en considération toute particulière des besoins du récepteur pose des exigences singulièrement différentes aux plans linguistique et psycholinguistique. Tel est le cas des discours transactionnels. De par leur nature, ils impliquent en quelque sorte une "transaction" avec l'interlocuteur qu'on se doit de pourvoir

de manière adéquate si l'on espère une réussite de la communication. Informer (fonction informative) et agir sur le comportement d'autrui (fonction conative persuasive, régulatoire et ludique) constituent ainsi des tâches psycholinguistiques différentes de l'expression dans la mesure où elles se présentent comme des réponses à certains besoins actuels ou potentiels de l'interlocuteur. D'où le fait d'octroyer à ces activités langagières un statut à part dans la taxonomie proposée.

Quant à l'expression, tout en reconnaissant la justesse de certains arguments de Britton visant à en faire une fonction omniprésente, on préfère, à l'instar de Paulus, la considérer comme une fonction distincte, à l'égal des autres. Car si tout discours comporte vraisemblablement une composante expressive, on peut pareillement prétendre à l'existence d'une composante informative dans tout message, dans la mesure où celui-ci implique aussi une dimension référentielle. Linguistiquement, on préfère donc traiter ces dimensions comme des procédés subordonnés à une fonction dominante, considérée d'abord en elle-même.

En ce qui concerne la fonction informative, on se souvient que Britton proposait une échelle à sept paliers, correspondant à des niveaux d'abstraction progressifs, élaborés à partir de l'analyse de deux mille copies d'élèves. On hésite à conserver de telles subdivisions, qui ne paraissent pas toujours adéquates dans l'optique adoptée ici. D'une part il semble en effet qu'il faille dissocier la production de nouvelles connaissances de leur transmission. Cette production, qui peut donner lieu à des généralisations (induction, déduction, théorisation), ressortit d'abord et avant tout à la fonction cognitive et non interrelationnelle du langage. Il semble qu'au moment où un référent apparaît clairement à la conscience d'un émetteur soucieux d'informer, le processus psycholinguistique de production du message informatif et les caractéristiques linguistiques typiques de celui-ci demeurent les mêmes, qu'il s'agisse d'un reportage concret ou d'un exposé fort abstrait.

Par ailleurs, quant au palier de théorisation qui couronne chez Britton cette fonction informative, on peut supposer à son propos qu'un discours apparemment référentiel qui met de l'avant une théorie nouvelle ou des généralisations faisant largement appel à l'inférence dépasse le simple niveau de l'information pour s'inscrire plutôt parmi les discours persuasifs de type discursif.

Quant à elle, la fonction conative semble poser peu de problèmes. Qu'on puisse utiliser le langage, comme l'a bien perçu Britton, pour agir sur autrui, tant directement (fonction régulatoire), par voie d'ordres ou de consignes, qu'indirectement (fonction persuasive), à coups d'arguments, semble une donnée peu sujette à caution. La fonction ludique appelle sans doute, par ailleurs, plus ample explicitation, puisqu'elle n'apparaît dans aucune des taxonomies consultées.

Pourtant, le fait de "jouer avec les mots", de prendre littéralement le langage comme jeu, paraît un phénomène courant et les mots croisés, mots mystères, devinettes, comptines, gags, etc. sont là pour en témoigner. Comme ces activités ont pour but premier d'amuser, on ne voit pas pourquoi on ne leur taillerait pas une place au sein de la fonction conative. Amuser n'est-il pas agir sur autrui d'une façon bien particulière, irréductible par ailleurs tant à la fonction conative persuasive que régulatoire?

Certes, à l'encontre des auteurs cités précédemment, certains penseurs américains, plus influencés par la psychologie sociale et les études sur les mass-media, ont préféré exprimer les rapports de communication par la triade: "inform — entertain — persuade". (1) La fonction expressive cède alors le pas à la fonction de "divertissement", ce qu'on se refuse à faire ici. Par ailleurs, la fonction ludique du langage se voit ainsi

---

(1) Informer — divertir — persuader.

reconnue, bien qu'on puisse douter que le terme "entertain" recoupe exactement l'acception qu'on accorde ici au concept qui se cache derrière le terme "ludique". En tout état de cause, on n'en pose pas moins l'existence d'une fonction autonome pour rendre compte de tous ces cas où l'on octroie primordialement au langage le rôle d'amuser.

4.2.2.2 Distinction entre modes et fonctions

Certains se demanderont peut-être le sort réservé à ce que Britton a qualifié de fonction poétique dans sa taxonomie. Nul doute que celle-ci pose de sérieux problèmes théoriques. On a établi plus haut les liens complexes unissant fonction et intention. Souvent, a-t-on noté, l'intention demeure inconsciente; qui plus est la fonction ne recouvre pas toujours exactement en pratique le jeu subtil des intentions, dont certaines n'osent se dévoiler. Il reste qu'hypothétiquement à chaque fonction identifiée correspond bel et bien une intention potentielle, apte à être mobilisée au plan pédagogique.

On peut ainsi inciter à s'exprimer, à informer, à persuader, à dicter la conduite d'autrui ou à amuser. Peut-on de la même façon inciter à "poétiser"? Il semble bien qu'on soit ici en présence d'une réalité d'un autre ordre. Britton le reconnaît d'ailleurs lui-même puisqu'il admet une fonction poétique tantôt "expressive", tantôt "informative" ou "conative". Par ailleurs, comme cet auteur inclut aussi bien le roman que le poème dans cette large fonction poétique, nous le suivrons dans cette voie qui conduit, bien sûr, à la notion de littérature.

Cette catégorie mérite-t-elle vraiment de figurer comme fonction à part? Constitue-t-elle réellement une fonction? On est porté à croire qu'il serait préférable d'y voir une modalité particulière adoptée par le langage, chez certains individus, dans le but d'exercer les diverses fonctions inventoriées de façon plus percutante. C'est du moins l'hypothèse qui est proposée ici.

Aux côtés des fonctions, qui constituent des rôles universels, assumés par tous les locuteurs à l'occasion de communications, interviendraient des modes, ou façons de dire plus exceptionnelles, propres à certains émetteurs de talent. Les modes apparaîtraient ainsi comme des aspects singuliers adoptés à l'occasion par les fonctions, mais ne sauraient d'aucune façon être considérés comme l'apanage de tous. Dans cette perspective, il devient loisible de postuler l'existence tant d'un mode littéraire, le plus souvent symbolique lorsque présenté sous forme de récit fictif et de poésie, que d'un mode humoristique, par exemple. En soi, les modes ne réfèrent pas à une fonction particulière, bien que concrètement, la grande majorité des oeuvres littéraires, pour leur part, se rattachent manifestement à la fonction expressive, la fonction ludique revendiquant sans doute pour sa part le mode humoristique.

Ceci dit, tentons d'élucider plus avant le cas du mode littéraire. Qui dit littérature, dit organisation formelle divergente du discours, le plus souvent narratif. Certes, même dans la conversation informelle, nous opérons toujours une certaine sélection, doublée d'un quelconque arrangement, des éléments qui figurent dans le récit de nos expériences; ce travail de formalisation, pour inconscient et spontané qu'il puisse être, n'en contribue pas moins à investir notre expression d'une force d'impact dont elle serait autrement dépourvue. Bien sûr, l'arrangement qui s'opère à notre insu peut s'avérer plus ou moins habile, plus ou moins efficace; le don de raconter n'est sans doute pas l'apanage de tous.

Il demeure que chacun dispose d'une gamme de moyens linguistiques propres à accentuer l'effet de ses communications; parmi ceux-ci, citons le rôle de l'intonation, le pouvoir d'évocation de certains mots ou expressions, le rythme conféré à des ensembles sémantiques consécutifs, le recours à des procédés de rupture pour assurer l'équilibre des séquences, ou au contraire, provoquer leur déséquilibre..., etc. Nul doute que le recours habile à ces diverses ressources linguistiques n'amplifie l'effet du message chez d'éventuels interprètes, dans la mesure où elles constituent des outils aptes à accroître la portée générale du discours et son impact.

Dans cette perspective, on peut supposer que ce qui distingue l'oeuvre littéraire d'un écrit plus banal tient justement au talent déployé par l'auteur à utiliser d'une façon divergente, inhabituelle, les ressources de la langue. Cette plus grande habileté incite le lecteur à savourer l'oeuvre davantage, à la laisser pénétrer, déposer en lui, d'une manière telle qu'elle parvienne plus efficacement à le marquer et, dans les meilleurs cas, à le modifier. Certes, le pouvoir de la forme n'y suffit pas: l'auteur de talent doit y adjoindre un contenu, remarquable d'une façon ou d'une autre, par son originalité.

Harding a bien dépeint les mérites comparés des écrits littéraires par rapport aux productions de moindre qualité:

> "L'auteur de pièces de théâtre, le romancier, le compositeur de chansons et le scénariste de films font tous la même chose que la conversation (...) Chacun invite son auditoire à admettre que l'expérience qu'il dépeint est possible et intéressante et que l'attitude qu'il adopte vis-à-vis elle, bien qu'implicite dans le portrait qu'il en trace, est juste. Dans les productions de divertissement de calibre inférieur, en ce qui concerne les valeurs, le processus en est un, en gros, de renforcement de lieux communs à partir d'un éventail de situations insignifiantes. Dans les arts de représentation, et de façon plus évidente encore en littérature, l'auteur invite ses lecteurs à partager une exploration, une extension et un raffinement des intérêts qu'ils possèdent en commun; et comme corollaire, à raffiner ou modifier leurs jugements de valeur."
>
> (Harding, cité par Britton, 1970, p. 110)

L'usage créatif du langage ne contribue pas peu à créer cet impact. La construction seule possède déjà un grand pouvoir de suggestion: l'oeuvre littéraire lui adjoint un travail sur la langue, un maniement divergent de l'outil linguistique, qui en accroît la portée évocatrice. Dans son essai sur la différenciation des types de communication, Marcus (1974) oppose cette tendance à l'innovation linguistique à l'usage routinier qui est fait du langage dans la communication scientifique, où tous les moyens langagiers sont dotés d'un caractère conventionnel. En con-

séquence, il souligne le caractère évanescent du rôle de l'expression linguistique dans les discours scientifiques, où le langage est oublié sitôt que perçu le contenu sémantique, et fait ressortir au contraire la persistance du langage, inséparable des significations, dans les discours poétiques (Marcus, 1974, p. 84). Cette remarque vaut également, quoiqu'à un degré moindre, pour la prose narrative comme le roman, la nouvelle, l'autobiographie, etc.

Dans cette perspective, la littérature ne constitue pas une entité à part qui viendrait s'ajouter aux types de discours déjà existants. Au contraire, elle participe d'eux, surtout ceux de nature expressive, et ne s'en distingue que par un degré de qualité supérieur. D'où l'immense subjectivité qui préside à la reconnaissance des oeuvres littéraires et la fréquente absence de consensus qui règne en ce domaine.

Quoi qu'il en soit cependant de la nature exacte du littéraire, si controversée, on convient ici de le considérer comme un mode plutôt qu'une fonction. Et ceci, à l'instar de l'humour qu'on se contente pour le moment d'évoquer mais dont il sera à nouveau question lors de la description de la fonction ludique. Si la distinction modes-fonctions a fait l'objet d'un tel développement, c'est qu'on prévoit qu'elle aura une importante incidence sur la classe de français. En effet, la fonction étant universelle alors que le mode paraît plus particulier à certains individus, on ne pourra réserver à ces deux types de réalités langagières le même traitement pédagogique.

Bien sûr, comme récepteur, l'élève sera initié tant aux modes qu'aux fonctions. Et cela, afin de lui faire expérimenter à ce titre, selon son âge et sa maturité, toutes les potentialités de la langue, jusqu'aux plus rares.

Quant à la production de discours, par contre, on ne pourra exiger, de tous les élèves, qu'une compétence à exercer les diverses fonctions de la communication. Rien n'empêche d'initier les élèves, çà et là, aux divers modes mentionnés; par contre, on ne saurait considérer ces apprentissages comme des objectifs terminaux de performance, sans risquer de pénaliser injustement une majorité d'élèves qui ne se révèlent pas doués de façon exceptionnelle à cet égard.

C'est ainsi qu'initier à la poésie est une chose; exiger le succès de tous en ce domaine en est une autre, anti-pédagogique celle-là. On n'hésite d'ailleurs pas à dire la même chose du récit fictif. Malgré le goût prononcé des enfants pour la fabulation qu'il convient d'exploiter à son heure, rien ne permet de croire que le fait de manier habilement l'imaginaire, de transposer sa vision du réel dans la fiction, soit une voie obligée pour parvenir à une utilisation compétente habituelle de l'outil linguistique. Ces mêmes remarques s'appliquent, bien sûr, tout aussi bien à l'humour.

4.2.3 Projets de description

La distinction entre mode et fonction n'apparaît donc pas superflue; la taxonomie proposée, pour sa part, ne fait de place qu'à ce qui constitue de plein droit des fonctions. Ce seront conséquemment seulement ces dernières qui feront l'objet de véritables descriptions, à ceci près qu'on ne pourra s'empêcher de glisser un mot à la fois sur le récit fictif, cher aux enfants, et sur la poésie, au chapitre de la fonction expressive, de même qu'un commentaire sur l'humour au chapitre de la fonction ludique. Ce fait n'infirme pourtant en rien le jugement pédagogique qu'on vient de porter sur les modes en regard des fonctions. Cela aidera simplement, et brièvement, à mieux situer, et par là exploiter en classe, ces aspects plus particuliers des dires humains.

Quant aux descriptions des fonctions proprement dites, retenons qu'elles entendent fournir des informations tant sous le rapport de l'émission que de la réception des messages, ces deux modalités impliquant des démarches psycholinguistiques fort différentes. Plus largement, elles entendent couvrir tout le domaine des activités langagières inhérentes à la classe de français, qu'il s'agisse de parole ou d'écoute, de lecture ou d'écriture. Le tableau no 2 qui suit rend compte des champs anticipés de ces descriptions:

TABLEAU NO 2

DESCRIPTIONS ANTICIPEES

MODALITE → / FONCTION ↓	EMISSION	RECEPTION	SITUATION BIDIRECTIONNELLE
1 EXPRESSIVE	S'exprimer	Ecouter ou lire l'expression d'autrui	Echanger
2 INFORMATIVE	Informer	S'informer	Participer à une interview, un sondage
3 PERSUASIVE	Persuader	Se faire persuader	Discuter
4 REGULATOIRE	Dicter une conduite	Se faire dicter une conduite	———
5 LUDIQUE	Amuser	S'amuser individuellement	S'amuser collectivement

Tel qu'indiqué dans la colonne de droite, on traitera le cas échéant des processus et caractéristiques typiques d'une fonction vécue en situation bidirectionnelle, c'est-à-dire lorsque deux interlocuteurs interagissent en jouant alternativement les rôles d'émetteur et de récepteur. La fonction régulatoire, sauf erreur, ne semble pas suggérer cette modalité; la fonction ludique, pour sa part, appelle, comme on le verra, une distinction entre s'amuser en tant que simple récepteur et s'amuser en situation bidirectionnelle, à l'occasion de jeux de groupe, par exemple.

Qu'il soit permis de faire remarquer en conclusion que, conformément aux critères élaborés plus haut, seules les fonctions de la communication susceptibles de requérir un apprentissage scolaire ont été retenues dans la taxonomie proposée. A l'analyse, ces fonctions semblent, en effet, commander des usages différenciés des ressources linguistiques, propres à promouvoir une compétence langagière toujours plus large au long de la scolarité.

De plus, il appert que produire ou interpréter des discours complets, de plus en plus complexes, de l'ordre de ces cinq fonctions ne va pas de soi. Pourtant, la réussite de tels actes langagiers constitue un gage de succès, non seulement en classe de français, mais surtout dans la plupart des autres disciplines scolaires et, à plus long terme, dans la vie tant personnelle que professionnelle qui attend l'étudiant.

Il s'avère donc indispensable d'y initier convenablement les élèves dès aujourd'hui. On espère que les descriptions qui suivent contribueront à clarifier la nature et les exigences, à la fois linguistiques et psycholinguistiques, de ces quelques fonctions apparues, à l'analyse, primordiales quant à l'apprentissage de la langue maternelle.

DEUXIEME PARTIE

Proposition pédagogique: Objectifs linguistiques reliés à l'exercice des fonctions de la communication

Chapitre 5: LA FONCTION EXPRESSIVE, CENTREE SUR L'EMETTEUR

5.1 La fonction expressive en regard des fonctions transactionnelles de la communication

5.1.1 Une fonction centrée sur l'émetteur

Par nature, l'expression est marquée au coin de la subjectivité. Par le langage utilisé à des fins d'expression, nous manifestons nos jugements, nos sentiments, notre propre vision des choses; bref, nous trahissons ce que nous sommes. D'après Maslow (cité par Fearing, 1970, p. 43), l'expression fait tellement figure d'"épiphénomène" de la personnalité humaine qu'à la limite on peut se demander si elle doit encore être qualifiée de communication.

Avec la plupart des auteurs, on préfère admettre que oui, tout en différenciant cependant nettement la fonction expressive des fonctions transactionnelles de la communication. Ces dernières exigent en effet, à l'encontre de l'expression, de composer de façon typique avec les éléments de la situation, surtout en ce qui concerne les besoins de l'interlocuteur. Elles "dénotent, toujours selon Maslow, un comportement instrumental et résultent d'une interaction exigeant ajustement mutuel" (ibid.) (1)

Fearing abonde lui aussi dans le même sens et note à propos des communications de type transactionnel que "les communicateurs y sont explicites par rapport aux effets à atteindre au regard d'interprètes particuliers et manipulent consciemment le contenu à la lumière de ces considérants" (Fearing, 1970, p. 48). C'est ainsi qu'un ministre désirant informer

---

(1) Il les désigne d'ailleurs, pour cette raison sous le nom de "coping behaviors".

sur un nouveau train de mesures ou prôner dans un discours les bienfaits de quelque politique gouvernementale prendra soin, selon le cas, de se demander ce que son auditoire connaît déjà sur cette question; s'il est gagné d'avance, hostile ou indifférent; instruit ou non; jeune ou vieux, etc. Car l'image même qu'il se fait de ses interprètes potentiels conditionnera partiellement, mais de façon néanmoins importante, la structuration de son message: choix des termes et arguments, niveau de vulgarisation souhaitable, choix de certaines nuances, de certains procédés d'accentuation, etc.

Il n'en va pas de même dans les communications centrées sur l'émetteur. Comme le note Fearing:

> En général, le communicateur y est plus concerné par l'expression de lui-même que par de possibles effets sur les autres (...) Les matériaux produits (...) reflètent pour une large part la structure de la personnalité et la dynamique émotionnelle du communicateur et semblent très peu préoccupés par des interprètes potentiels. Parmi les exemples de (telles) communications, notons les conversations face à face, quelques lettres personnelles (bien que pas toutes), (...) les journaux intimes et certains types de matériel autobiographique.
>
> (ibid., p. 48)

On n'hésite pas à ajouter à cette liste romans, poèmes, nouvelles, pièces de théâtre, voire chansons et scénarios de films, dans la mesure où ceux-ci se consacrent, le plus souvent, au dévoilement d'une part de la vision du monde subjective de leur auteur. Bref, comme le résume si bien Britton, quand nous exerçons la fonction expressive, "nous sélectionnons et arrangeons nos matériaux en premier lieu pour nous plaire à nous-même; et en second lieu, non pour plaire aux autres mais pour les rendre capables de partager notre plaisir — ce qui n'est pas la même chose" (Britton, 1970, p. 124).

Voilà donc une première raison qui justifie l'introduction dans la taxonomie adoptée d'une différenciation essentielle entre discours de types expressif et transactionnel. Ce n'est pas la seule.

3.1.2 "Rôle de spectateur" et "rôle de participant"

Il revient à Britton d'avoir établi entre ces deux types de discours une distinction peut-être plus capitale encore, grâce à l'élaboration des notions de communication "dans le rôle de spectateur" et communication "dans le rôle de participant". Il ne s'agit nullement en l'occurrence d'une différence possible entre le rôle du récepteur et celui de l'émetteur. Il s'agit plutôt d'une prise directe sur ce qui fait la spécificité d'un message expressif par rapport à un message transactionnel, qu'on en soit, par ailleurs et peu importe, l'émetteur ou le récepteur.

> Le besoin d'agir et de décider, explique Britton, caractérise le rôle de participant — agir et décider en réponse aux demandes sociales issues de la coexistence humaine (...)
>
> Informer les gens, les instruire, les persuader, argumenter, expliquer, planifier, présenter les pour et les contre et aboutir à une conclusion, tels sont les usages du langage d'un participant, les usages du langage qui visent à ce que des choses soient accomplies.
>
> (Britton, 1970, pp. 105 et 122)

Par contraste, note-t-il par ailleurs,

> adopter un rôle de spectateur, c'est être concerné par des événements qui n'ont pas lieu actuellement (des événements passés ou imaginés), et c'est être concerné par eux en soi (comme une interruption, une vacance, par rapport à la marche des événements en cours) et non comme moyen en vue d'une quelconque "transaction" avec ce qui se passe réellement.
>
> (Britton, 1972, p. 247)

Les lieux de ces manifestations expressives seraient "les jeux de l'imagination, les rêves éveillés, le récit de nos expériences, les conversations familières, les récits de voyage et autres sortes de récits, la fiction, le roman, le théâtre et la poésie" (Britton, 1970, p. 122).

Pour cerner de plus près la fonction assumée par les discours de type expressif, notons que c'est à travers eux que nous apprenons à nous connaître les uns les autres, que nous dévoilons notre identité et révélons tant nos ressemblances que nos divergences avec autrui. Il semble que toute personne éprouve ce besoin d'entrer en contact avec ceux qui l'entourent, de créer ces liens qui se forgent au fil du partage des expériences et qui enrichissent l'être au point que sans eux, on peut douter qu'une personne serait encore ce qu'elle est. Se dire semble chez les humains un besoin aussi vital que le boire, le manger ou le sommeil; pénétrer corrélativement dans l'expérience d'autrui grâce à l'écoute ou la lecture permet de reculer les limites de son être en participant de façon empathique à une foule d'expériences irréductibles à la sienne propre; comme dit Britton, "comme participants, nous n'avons qu'une seule vie à vivre: comme spectateurs, un nombre infini de vies s'ouvre devant nous" (Britton, 1970, p. 116).

Cette exploration des innombrables virtualités de l'expérience s'accompagne d'une évaluation sans commune mesure avec celle qui caractérise les discours transactionnels. En effet, il est possible d'évaluer l'efficacité d'une communication transactionnelle en termes d'atteinte ou non des objectifs poursuivis. Il existe des moyens de déterminer si l'information transmise est vraie ou fausse, partiale ou objective, appropriée ou non aux interlocuteurs. De même, un discours régulatoire s'avère efficace ou non, selon que les ordres ou instructions transmis sont interprétés univoquement ou au contraire de manière ambiguë. Un message persuasif devrait normalement susciter une réaction, voire une action ou prise de position; des arguments illogiques ou embrouillés peuvent laisser l'interlocuteur perplexe et s'avérer inaptes à le mobiliser.

Les discours expressifs, pour leur part, n'appellent pas un tel jugement d'efficacité. On doit à Harding d'avoir identifié le type d'évaluation typique de qui assume le rôle de spectateur: "Le spectateur considère l'événement dans une perspective plus distante et le relie à un système plus large d'information, de croyances et de valeurs" (Harding, cité par Britton, 1970, p. 109). Britton poursuit, paraphrasant Harding:

> Libéré de la nécessité d'agir, d'affronter les exigences sociales auxquelles doit faire face le participant, le spectateur use de cette liberté pour évaluer plus largement, plus ouvertement.
>
> (Britton, 1970, p. 109)

Ainsi en est-il de chacun de nous. Tout le jour, nous nous voyons confrontés à mille événements qui nous forcent à agir ou à évaluer rapidement en vue d'actions à mener; mais quand vient le soir, combien de fois ne nous retrouvons-nous pas en train de raconter paisiblement ces expériences, de les goûter d'une façon qui eût été impossible au moment où elles étaient vécues, de les interpréter à tête reposée pour leur frayer une place au sein de notre expérience globale, bref d'en dégager la véritable portée. Voici ce que Britton fait remarquer à ce propos:

> La façon dont un homme assimile ses plus récentes expériences ne peut être vu comme une simple addition, mais plutôt comme une modification de l'expérience passée tout entière dans la reconnaissance du nouveau qui s'y ajoute et l'accommodation à celui-ci.
>
> (Britton, 1970, p. 117)

Ainsi, non seulement pouvons-nous devenir spectateur d'autrui en nous mettant à son écoute et en acceptant, au fil de son expression de lui-même, d'élargir, voire de remettre en question, notre vision du monde, mais encore ressentons-nous le besoin de devenir le spectateur de notre propre expérience dans un effort pour l'assimiler à la totalité de ce que nous sommes déjà.

En résumé, voici comment Britton conclut ce remarquable chapitre sur les rôles différenciés de spectateur et de participant:

> Dans une activité en tant que participant, ce qui attire notre attention, c'est la construction que nous plaçons sur ce qui est nouveau — la rencontre actuelle avec les événements en cours; en tant que spectateur, ce qui nous préoccupe, c'est essentiellement la totalité — la vision du monde accumulée qui fait de nous le genre de personne que nous sommes.
>
> (Britton, 1970, p. 125)

Ainsi, au langage de l'action s'opposerait en quelque sorte le langage "de l'être et du devenir" (ibid.).

5.1.3 "Contextualisation globale" et "contextualisation à la pièce"

Cette théorie de Britton est séduisante dans la mesure où elle corrobore, avec une grande justesse, semble-t-il, les données les plus courantes de notre expérience. Qui douterait qu'une différence majeure sépare, en effet, l'appréciation du récit d'une expérience vécue par un de nos proches du type de réaction qu'on est susceptible de manifester face à une information précise qu'il nous transmet? Le type d'écoute n'est pas le même, non plus que le type d'évaluation: évaluation large (discours expressifs), évaluation ponctuelle (discours transactionnels), il semble bien que Britton ait touché là du doigt une distinction capitale entre les types de discours concernés.

En d'autres termes, toute communication, de quelque nature qu'elle soit, suppose bien sûr chez l'interlocuteur un acte d'interprétation inhérent à la réception du message. C'est par cet acte qu'on restructure le message en le reliant à ce qu'on sait, ce qu'on pense, ce qu'on ressent déjà. Cette restructuration ne s'opérerait pas de la même façon, selon Britton, dans le cas des discours transactionnels et expressifs. Il parle à ce propos de "modes de contextualisation" qui seraient différents.

Face à une communication informative ou conative, le récepteur aurait la liberté de choisir sélectivement, à la pièce, ce qu'il juge pertinent dans le message. Britton désigne cette caractéristique essentielle des discours transactionnels par l'expression "contextualisation à la pièce". C'est cette propriété qui rend possible le tri des informations sur la base de leur pertinence respective. La même chose est vraie des arguments d'un discours persuasif; ils se laissent analyser et évaluer successivement, un à un. D'après Marcus (1974, p. 85), informations et arguments supportent même une certaine comptabilité et leurs significations potentielles peuvent être dénombrées.

Au contraire, les discours expressifs, qu'ils soient d'ailleurs de l'ordre du réel ou de la fiction, courants ou littéraires, "résistent à cette contextualisation à la pièce" pour se prêter plutôt à "une contextualisation globale". Les divers éléments du discours y sont conçus comme autant d'"indices" et

> ce n'est qu'après avoir recréé la construction dans son unité que nous pouvons alors relier sa portée globale à notre expérience dans sa totalité, à notre vision générale des choses de même qu'à nos croyances face aux opinions impliquées.
>
> (Britton, 1972, p. 248)

On pressent aisément l'importance que revêtira cette caractéristique de "contextualisation globale" dans le traitement à réserver en classe à la fonction expressive. Avant d'aborder de front cette question toutefois, on aimerait glisser d'abord un mot, tel que prévu, sur les modes fictif et poétique qu'adopte occasionnellement cette fonction.

5.2 Deux modalités singulières de la fonction expressive: le récit fictif et la poésie

Transposer sa vision des choses — donc jusqu'à un certain point une part de soi — dans la fiction est véritablement un art. Qu'il s'agisse d'une nouvelle, d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un téléroman ou d'un récit de bande dessinée, quand l'auteur est mû par le désir de s'exprimer, ce qui est alors très souvent le cas, on est toujours en présence d'un même projet: celui de se dire symboliquement.

Ce que l'auteur invite à partager, c'est en quelque sorte un aspect de sa vision des choses distillée implicitement dans ces matériaux de construction du récit que sont lieux, personnages, intrigue, dénouement, etc. Ces matériaux ne sont point innocents, insignifiants: au contraire ils apparaissent les véhicules mêmes de la vision du monde à transmettre. Chacun, pris à part, ne saurait livrer son secret: tel personnage avare et misogyne ne révèle la densité, la portée réelle de son message, qu'imbriqué dans la trame des événements - mettant en jeu lieux, objets et personnages - dont la résultante seule lui confère, en définitive, la signification imaginée par l'auteur. Le message dont le récit fictif est investi demande donc à être décrypté parce qu'il n'est partout qu'évoqué. Telle est du moins la vocation du récit fictif de type expressif.

Ainsi conçu, on ne peut douter de la difficulté que représente la production d'un tel type de récit. Assez souvent par ailleurs le souci expressif se conjugue au besoin d'amuser qui relève, pour sa part, de la fonction ludique. On peut croire que le goût des enfants pour la fabulation relève plus de leur propension au jeu que d'une réelle volonté d'expression. Peut-être les adolescents sont-ils plus aptes à incarner leur façon de penser, de sentir les choses, dans une action et des personnages fictifs.

Quoi qu'il en soit, la création d'un récit fictif de type expressif suppose bien sûr le recours à la narration comme dans tout récit, mais assortie cependant d'une progression dramatique, chargée de lui conférer sa véritable force d'impact. Doivent s'y ajouter par ailleurs divers procédés d'évocation tels la personnification, qui exige la caractérisation subjective des personnages imaginés, l'attribution de niveaux de langue typiques, sans parler, le cas échéant, de l'élaboration de descriptions suggestives (dans les romans, contes, nouvelles, ...) ou de la création de décors et de costumes appropriés (dans la pièce de théâtre, la bande dessinée...)

Retenons que le récit fictif tantôt expressif, tantôt purement ludique, tantôt encore didactique ou "engagé", participe potentiellement de toutes les fonctions. Si on s'y arrête plus particulièrement ici, c'est pour souligner l'aspect sous lequel on le retrouve sans doute le plus souvent dans ce qu'il est convenu d'appeler la "littérature", qui occupe pour sa part en grande partie, sinon en exclusivité, le champ de la fonction expressive. La même remarque s'applique évidemment à la poésie dont il sera question maintenant.

En marge du récit fictif à tendance expressive dont on vient de dégager quelques exigences, on ne peut ignorer en effet cet autre mode typique d'expression symbolique qu'est susceptible de constituer la poésie. "Art du langage, visant à exprimer ou à suggérer quelque chose par le rythme (surtout le vers), l'harmonie et l'image" (Petit Robert), la poésie apparaît la quintessence de l'expression divergente et évocatrice. Elle permet souvent d'exprimer l'inexprimable, de rendre la subtilité d'un sentiment, la nuance d'un jugement, de partager l'indicible d'une émotion.

Grâce au jeu des images, à l'emploi d'un vocabulaire hautement connotatif, voire au rythme, l'évocation se crée, la langue est investie d'un pouvoir de suggestion sans précédent. Plus que jamais, l'interlocuteur est convié à décrypter le message affleurant sous les symboles. Nul doute que l'expression poétique requière une initiation, le plus souvent fournie, il est vrai, par la lecture d'oeuvres poétiques...

En tout état de cause, en ce qui concerne tant le récit fictif que la poésie, ce qui demeure partout constant, c'est le recours aux procédés d'évocation, qu'il s'agisse de l'usage d'un vocabulaire connotatif, des niveaux de langue conférés aux personnages, de la multiplication des métaphores, des jeux sur les sonorités et les rythmes des séquences (intonation, rimes, vers), le couplage mots-images, etc. Si l'on en croit le dictionnaire, évoquer consiste à "faire naître par des procédés magiques" (Quillet); l'auteur de talent qui commet une oeuvre n'est-il pas en effet un magicien du verbe qui réussit à insinuer en nous, à force de suggestion, une part de son univers?

Quant aux élèves, si on ne peut espérer faire de tous des écrivains et des poètes, du moins peut-on les inviter à goûter cet univers du littéraire expressif et qui sait, peut-être, à révéler, dans les meilleurs cas, quelque talent secret...

5.3 Le langage de la subjectivité

Il demeure que, dans l'ensemble, au-de à de certaines modalités plus particulières, il est possible de détecter certaines caractéristiques du langage employé à des fins d'expression. Pour dissiper tout malentendu, voici tout d'abord une mise au point importante qui s'appliquera également au langage jugé typique de d'autres fonctions.

La raison pour laquelle il a toujours été difficile d'attribuer certaines caractéristiques linguistiques aux diverses fonctions vient de la polyvalence habituelle du lexique et des structures syntaxiques de la langue. En effet, les mêmes termes, les mêmes temps verbaux et autres phénomènes syntaxiques peuvent hypothétiquement émailler indifféremment les discours de tous types. Par suite, peu de faits de langue s'avèrent vraiment plus propres à telle fonction qu'à telle autre.

Parler d'un langage de l'expression dans ces conditions revient donc à mettre en relief certains phénomènes linguistiques dont la probabilité d'occurrence paraît alors plus forte. Par exemple, si rien n'interdit d'avoir recours quand on le veut aux pronoms personnels de première et deuxième personnes, il existe cependant une plus grande probabilité d'utilisation de tels pronoms dans des discours de type expressif. Voilà conséquemment en quel sens il importe d'interpréter les propos qui suivent.

5.3.1 La présence du locuteur

Même si à travers la conversation familière ou les lettres personnelles il nous arrive souvent de nous raconter, le fait de s'exprimer va au-delà de la simple relation de faits qui ressortit davantage pour sa part à la fonction informative. S'exprimer, c'est charger subjectivement les éléments d'information qui émaillent ces lettres ou conversations.

Linguistiquement, cela suppose souvent la présence d'énoncés à la première personne et de verbes exprimant jugements et opinions. Certaines interjections et les exclamations, accompagnées d'intonations ou de ponctuations caractéristiques, trahissent également la présence du locuteur.

5.3.2 L'évocation

Autre stratégie de l'expression, l'évocation vise à faire entrer plus sûrement l'interlocuteur dans l'univers subjectif de l'émetteur. A cet effet, plusieurs procédés linguistiques sont disponibles, dont le plus courant consiste sans doute dans le recours à un vocabulaire connotatif, par opposition à un vocabulaire dénotatif. Qu'est-ce à dire?

Par la dénotation, on attribue aux mots la signification précise que leur reconnaît le dictionnaire. Plus l'acception d'un terme est universelle, plus on se rapproche de l'objectivité. C'est pourquoi l'usage d'un vocabulaire dénotatif apparaît primordial dans l'exercice de la fonction informative. Au contraire, la connotation se caractérise par la tendance à charger les mots d'un sens subjectif, vague, imprécis, imagé; elle possède par là infiniment plus de pouvoir de suggestion. Ainsi, appeler une personne: "mon chou", utiliser des métaphores ("c'est un vrai lion!"), une quantification vague ("une foule immense", "une infinité de projets possibles"), des adverbes d'intensité imprécis ("il est extraordinairement gentil"), etc., constituent des moyens linguistiques puissants au service de l'évocation. Un tel usage, qui culmine manifestement dans la poésie, n'en demeure pas moins une des marques essentielles de la plupart des messages expressifs courants.

On a vu plus haut que l'évocation se traduit encore au niveau du récit fictif par la création de personnages, de lieux et d'événements propres à refléter la vision du monde de leur auteur. Les niveaux de langue attribués aux personnages ou encore la description de ces derniers constituent des procédés propres à camper habilement les éléments évocateurs du récit.

5.3.3 Besoin d'explicitation limité

Une autre caractéristique importante du langage de l'expression consiste en une exigence limitée en termes d'explicitation. Bien sûr, les référents doivent être suffisamment explicites pour combler le besoin de compréhension minimal de l'interlocuteur potentiel. A la limite, la véritable teneur du message peut n'être pleinement compréhensible, en raison de son hermétisme, qu'à son auteur même, devenu son propre interlocuteur. On songe ici à certains poèmes de Mallarmé, par exemple, ou à certains passages de journaux intimes.

Il reste, qu'eu égard au destinataire désigné, le message doit être suffisamment accessible pour permettre d'entrer dans l'univers de celui qui nous le livre. Là s'arrête cependant l'exigence d'explicitation; le reste est laissé au bon plaisir de l'émetteur. Libre à lui de fournir ou non des détails supplémentaires. Est-il prolixe ou réservé? Son expression s'en ressentira, sans qu'on puisse cependant porter de jugement objectif sur la pertinence des données fournies, au-delà de la compréhension minimale du message.

C'est là, on le soupçonne, une différence fondamentale distinguant les discours expressifs des discours de type transactionnel. C'est également ce qui contribue souvent à rendre les contenus de tels messages très polysémiques et l'influence de l'interlocuteur sur leur interprétation si déterminante.

5.4 La fonction expressive en classe de français

Tel qu'indiqué plus haut, cette analyse sera effectuée selon les trois modalités qui permettent d'appréhender le donné expressif, tantôt en tant que producteur du message, tantôt en tant qu'interprète et tantôt en situation d'échange. (1)

---

(1) On trouvera en annexe une liste de formes de communication servant de véhicules, privilégiés sinon exclusifs, à la fonction expressive. (Voir p. 225).

Afin de dégager les lignes de force d'une intervention pédagogique pertinente, il n'est sans doute pas superflu de rappeler succinctement les trois rôles complémentaires assumés par l'expression personnelle. Celle-ci vise, avons-nous vu, à:

1° partager avec autrui le plaisir de se dire, de dévoiler des facettes de son moi.

2° mettre son expérience à distance afin qu'elle se prête à une évaluation plus large (adopter le rôle de spectateur) et, enfin,

3° explorer toutes les virtualités de l'existence.

Le respect de cette spécificité joint à la nécessité d'une évaluation globale pose certains problèmes à l'intervention pédagogique. On voudrait suggérer ici les lieux d'une intervention adéquate, tant au niveau linguistique que psycholinguistique.

5.4.1 S'exprimer

Il y aurait sans doute une recherche à mener sur l'évolution de l'exercice de la fonction expressive chez les enfants et les adolescents. Malheureusement une telle étude reste à faire et on doit, pour l'instant, se fier plutôt à l'intuition en ce domaine. Sans trop de crainte de se tromper, on peut cependant croire avec Britton que le langage expressif est déjà familier aux enfants à leur entrée à l'école et facilite de ce fait leur accès à la langue écrite en tant qu'émetteurs.

> Le langage expressif nous intéresse particulièrement, note-t-il, à la fois parce qu'il implique certains recoupements entre l'oral et l'écrit, et que, considéré sous l'angle du développement, il semble le mode privilégié qu'adoptent les enfants quand ils écrivent.
>
> (Britton, 1977, p. 11)

Quels types d'apprentissages devrait-on préconiser pour promouvoir une maîtrise adéquate de l'expression personnelle? Première étape: on devrait d'abord s'assurer qu'il existe chez l'élève un besoin de se dire, de raconter par exemple une expérience vécue, de transposer sa vision des choses dans une fiction, d'exprimer ses sentiments ou ses opinions, bref de compromettre une part de son moi. A défaut, de quoi, l'enseignant pourrait tenter de susciter un tel besoin.

Mille situations peuvent alors se présenter ou être provoquées pour répondre à un tel besoin. Cartes de souhait, lettres de remerciement, psycho-drame, boîte à suggestions, récit fictif, relation d'expériences vécues, opinions émises sur un livre, un film, un événement marquants ...: autant de tâches susceptibles de mobiliser l'expression personnelle, au fil de la vie scolaire.

L'étape de réalisation qui suit suppose la maîtrise de certains outils linguistiques appropriés. On tient à faire une mise en garde à ce sujet. Il est toujours possible de considérer la situation imaginée comme un pur prétexte à l'acquisition de certaines habiletés orthographiques, par exemple. C'est justement le contraire qui devrait se produire. Si l'on prévoit que, pour s'exprimer de façon adéquate, les élèves auront vraisemblablement besoin de connaître certains phénomènes d'orthographe lexicale ou grammaticale, les accords de verbes à divers modes et temps par exemple, ou certaines particularités propres à la concordance des temps, etc., on se doit, antérieurement ou parallèlement à l'activité d'expression, de les doter de tels instruments.

Prenons le cas de l'accord du verbe avec son sujet à l'écrit. En 3e et 4e années, il est normal de promouvoir l'apprentissage des finales de verbes commandés par le pronom "je". D'une part, ce cas de conjugaison

ne dépasse vraisemblablement pas le niveau de maturité des enfants de 8 - 9 ans. D'autre part, confrontés aux tâches d'expression propres à leur âge (narration d'événements vécus: visite à la cabane à sucre, attachement à un animal familier, cartes de souhait, etc.), les enfants auront souvent recours au "je". Pourquoi, dès lors, ne pas favoriser la maîtrise des accords de verbes qui s'ensuivent? Si l'on est assuré d'un réinvestissement de tels accords dans de véritables situations d'écriture à plus ou moins court terme, on peut alors espérer un transfert optimal des habiletés orthographiques maîtrisées. C'est l'orthographe qui doit être mise au service de l'acte d'écriture et non l'inverse.

Ceci dit, reste à déterminer les besoins linguistiques afférents à l'expression selon les âges. Ne disposant pas encore de résultats de recherche systématique en ce domaine, on peut toutefois se laisser guider par ces balises que constituent les nouveaux programmes et l'intuition du pédagogue qui nous habite. Les enfants arrivent-ils vers 9 ou 10 ans à se projeter dans le futur? C'est sans doute le moment de préconiser la connaissance du futur simple. Emploient-ils, très jeunes, vers 7 ou 8 ans l'adjectif en position attribut pour exprimer des jugements? C'est alors qu'il convient d'en indiquer le mode d'accord.

La fin du cours primaire et surtout le cours secondaire peuvent constituer le moment d'initier à la progression dramatique d'un récit fictif, à certaines subtilités de la concordance des temps, à la différence entre vocabulaire connotatif et dénotatif, à la caractérisation des lieux et des personnages dans un récit à l'aide de divers procédés syntaxiques, etc.

Quant aux temps de verbes qu'appelle particulièrement l'expression, le présent tient une place de choix. S'il s'agit de relater une expérience vécue, l'élève aura sans doute recours au passé composé, souvent combiné à l'imparfait. Le récit fictif entraînera à l'écrit l'usage de temps

inusités à l'oral, tels le passé simple et l'imparfait du subjonctif. La projection dans le futur est susceptible de commander parfois le conditionnel ("Plus tard, j'aimerais..."; "si je gagnais le million, voici ce que je voudrais devenir"); parfois, le futur simple (chez les élèves âgés de plus de 9 ans en général: "Cet été, j'irai..."), ou le futur périphrastique (plus fréquent à l'oral et chez les élèves plus jeunes: "Cet été, je vais aller...").

L'expression de sentiments et de jugements entraînera très fréquemment l'usage d'attributs, en plus de verbes à la première et parfois la seconde personnes. Souvent, l'effet de ces attributs se trouvera amplifié par l'adjonction d'adverbes d'intensité ("Je suis très heureuse"; "vous êtes extrêmement gentil de..."). Tout naturellement, certains messages provoqueront encore l'emploi d'exclamations ("Bon anniversaire!"; "Félicitations!") et les jugements négatifs, bien sûr, l'usage de négations.

Comme on le voit, la production de messages expressifs entraîne l'occurrence de plusieurs phénomènes linguistiques auxquels il convient d'initier à bon escient, selon le niveau de maturation des élèves. Ce n'est pas tout. A mesure que les élèves vieillissent, il est possible, en plus, de les amener à utiliser de nouvelles formes de communication: en 4e ou 5e années du primaire, on songe à la carte postale et à la lettre personnelle; en secondaire I à III, au poème, au conte peut-être? En secondaire V, au journal intime, à la pièce de théâtre... Il ne s'agit là, dans l'ensemble, que de suggestions, mais qui laissent pressentir les apprentissages, tant orthographiques que discursifs, susceptibles d'en découler.

Poursuivons maintenant avec l'explicitation de certains phénomènes inhérents à la fonction expressive qui semblent appeler certaines remarques particulières. En ce qui concerne les récits imaginaires, ces créations fictives qui exigent une construction formelle, cette construction ne

va pas de soi. Suggérer une vision des choses à travers un récit fictif appelle en effet une initiation aux procédés narratifs et évocatifs, à la création de lieux et de personnages, à la progression dramatique, de même qu'aux caractéristiques formelles des formes de communication expressives susceptibles d'être utilisées par les élèves, tels le conte, le roman, la nouvelle... La maîtrise des procédés narratifs suppose, entre autres, la cohérence et la concordance des temps verbaux, et ce, de l'initiation spécifique au passé simple (trop utilisé par les élèves de l'élémentaire pour qu'on omette de le leur enseigner systématiquement) à celle du futur antérieur, voire de l'imparfait du subjonctif (chez des élèves forts de secondaire V, pourquoi pas?).

Quant aux procédés d'évocation dont on a plus haut souligné l'importance, il est possible de recommander à leur propos une modalité particulière d'apprentissage. Les élèves devraient être amenés à comprendre que lorsqu'ils désirent suggérer leurs opinions et sentiments dans un récit de leur cru, réel ou imaginaire, ou dans quelque autre forme de message expressif, plusieurs faits de langue dispersés tout au long de la grammaire et sans lien apparent, peuvent être conjugués pour fournir un support efficace à l'évocation. Ainsi, plutôt que de faire apprendre la métaphore au chapitre des figures de style, les adverbes d'intensité au chapitre des adverbes, la quantification vague et connotative à celui des adjectifs, etc., en parlant sur leur réutilisation pertinente en situation, il semble bien plus rentable de les présenter d'emblée comme des stratégies au service d'un même but fonctionnel, l'évocation, clé du discours expressif cher aux élèves.

Au-delà du seul fonctionnement orthographique, ceux-ci seraient alors en mesure de percevoir la fonction discursive de tels faits de langue et, par là, de les utiliser à meilleur escient. Il faudrait bien se garder cependant d'en exiger l'usage obligatoire. L'élève est maître des significations à exprimer: on peut lui suggérer l'utilisation de certaines stratégies possibles pour mieux y parvenir; on ne peut en aucun cas l'y contraindre. Une fois de plus, les stratégies doivent demeurer au service de l'expression et non le contraire.

Un mot maintenant au sujet d'un autre procédé susceptible d'être employé à l'occasion de l'exercice de la fonction expressive, soit la description. Il a rarement été fait état en classe de français, sauf erreur, d'une distinction à introduire entre description de type connotatif, procédé du récit expressif, et description de type dénotatif, essentielle au compte rendu. Les descriptions de lieux (description) ou de personnages (portrait) sont trop souvent dissociées à l'école du récit qui leur fournit leur raison d'être.

Parmi ces types de description exploités en classe, arrêtons-nous, entre autres, au cas du portrait. Brosser un portrait constitue bien rarement, sinon jamais, le but d'une communication en soi. Un portrait s'insérant dans un discours expressif devrait poursuivre la fin de celui-ci et conséquemment suggérer, évoquer, ses propres sentiments, impressions, opinions, face à la personne décrite. Ceci requiert sans doute une certaine maturité jointe à un singulier talent, mais présente tellement plus d'intérêt que d'effectuer une description isolée, en soi, sans portée fonctionnelle véritable.

Par ailleurs, dans l'univers de la fiction, la personnification est plus qu'une simple description: c'est un des lieux privilégiés où s'incarne la conception du monde de l'auteur. C'est, littéralement, un indice, un signe qu'il nous adresse pour nous aider à décrypter son message. On peut se demander si le lien est toujours bien respecté à l'école entre la production de tels descriptions et portraits et le plaisir de se dire, de s'exprimer symboliquement, qui devrait lui être corrélatif...

Quant aux formes de communication qui véhiculent le message expressif, il s'agit plutôt que les élèves soient initiés à leurs caractéristiques formelles de présentation. Les définitions précises sont assez peu utiles en ce domaine. En effet, qu'est-ce qu'une lettre personnelle? un roman? une bande dessinée? une pièce de théâtre? La lecture de spécimens de chaque type instruit davantage que de longues leçons sur la question, semble-

t-il. Quant aux règles de présentation, quelques instructions simples devraient suffire. Notons que le scénario, pour souligner une particularité qui lui est propre, offre la double possibilité d'initier aux styles direct et indirect de même qu'à l'art de conférer à des personnages des niveaux de langue suggestifs de ce qui doit être évoqué.

Enfin, dernière étape, quand la réalisation première d'un message expressif est terminée, comment peut-on évaluer le résultat? On doit sûrement encourager l'élève à relire son texte et à lui apporter quelques corrections syntaxiques et orthographiques. Cette mise au point du texte peut prendre différentes formes, s'effectuer individuellement ou en équipe, avec ou sans l'aide de l'enseignant, etc. Il reste que plus le message est adressé à quelqu'un d'important aux yeux de l'élève et plus sa diffusion risque d'être large, plus il s'efforcera aussi de l'améliorer et d'en soigner la présentation.

Quant à l'évaluation par le maître, le premier écueil à éviter serait de ne considérer le message expressif qu'aux seuls points de vue orthographique et syntaxique. Le second, qui lui est opposé, consisterait, au contraire, sous prétexte de ne pas brimer l'expression de l'enfant par des considérations techniques jugées accessoires, à n'évaluer sa production que sur la seule originalité du sujet traité. La voie mitoyenne proposée consiste à évaluer les procédés expressifs exploités en regard de la fin poursuivie. L'élève entendait créer un climat de tristesse, d'enthousiasme, de suspense; il se proposait de prôner ou dénoncer suggestivement telles attitudes: a-t-il su recourir aux procédés d'évocation auxquels on l'avait préalablement initié? Ses descriptions sont-elles suggestives? Ses recours aux temps du récit sont-ils adéquats? A-t-il su faire parler correctement ses personnages? A-t-il bien respecté les règles de présentation acquises? Etc.

Ces quelques suggestions espèrent tracer la voie à une évaluation respectueuse tout autant de l'expression personnelle de l'élève que du souci de le doter des moyens de l'améliorer. Il reste que l'évaluation demeure difficile et limitée, vu la subjectivité même du projet expressif. Au niveau de l'explicitation, par exemple, un minimum est requis pour la compréhension du message. En-deçà, on se doit de signaler ses lacunes à l'élève. Par contre, on ne peut exiger qu'il aille au-delà contre son gré. L'expression relève de son bon plaisir et fort peu de critères objectifs. Il en ira autrement, par contre, dans l'exercice des fonctions transactionnelles, comme on le verra plus loin.

5.4.2 Ecouter ou lire l'expression d'autrui

Qu'il s'agisse de la lecture des écrits de ses camarades ou de ceux d'auteurs reconnus, la démarche s'avère la même et découle, pour l'enseignant, des trois questions suivantes: quel rythme de lecture préconiser? comment initier l'élève au "rôle de spectateur"? enfin quel genre d'évaluation promouvoir?

Quant au rythme de lecture, la réponse devrait s'imposer d'elle-même: considérant la nature des écrits expressifs, l'essentiel paraît avant tout de les savourer. Ceci suppose qu'on laisse l'élève aller à son rythme, qu'on évite d'encourager une lecture toujours plus rapide: il est peu probable qu'une lecture accélérée permette de goûter efficacement la richesse d'un auteur. Soyons sans crainte: le récit à suspense, par sa seule nature, saura bien provoquer chez les élèves une accélération de leur rythme de lecture habituel! Qu'on se souvienne cependant qu'en général vitesse et lecture fructueuse d'un récit expressif ne vont pas nécessairement de pair, au contraire. Insistons pour que les élèves apprécient vocabulaire, tournures, procédés; qu'ils sachent revenir çà et là sur un passage dont la langue de l'évocation, savoureuse, les a impressionnés.

Il paraît utile d'aménager des temps de lecture pendant les heures de français pour qu'ils se familiarisent avec le littéraire. Mais, de grâce, accordons-leur le plaisir de poursuivre leur lecture à domicile. On a été témoin, à l'élémentaire, d'emprunts de livres qui n'étaient autorisés qu'aux heures réglementaires de bibliothèque imparties à chaque classe et où le pauvre élève, au plus passionnant de sa lecture, devait abandonner son livre jusqu'à ce que l'horaire lui offre à nouveau l'occasion de se le réapproprier!... Quelle meilleure coutume pour tuer l'intérêt, l'habitude et le plaisir de lire!

Quant à l'initiation au "rôle de spectateur" constituant l'attitude-type à adopter face à un discours expressif, l'élève, dès son plus jeune âge, doit être amené à comprendre que l'auteur le convie à entrer dans un monde particulier et à y découvrir les valeurs diffuses et implicites disséminées le long de la trame tissée par les mots. Et en conséquence que l'impression globale qu'il retire de sa lecture, tant en termes de sentiments que d'opinions, importe davantage que le questionnement parcellaire sur chaque partie du texte.

En effet, dans l'oeuvre littéraire qu'il fréquente, l'essentiel est avant tout ce qui lui importe dans ce texte: or cela ne provient pas d'une analyse exhaustive de celui-ci, phrase par phrase, paragraphe par paragraphe. La portée subjective d'une oeuvre est, par définition, une découverte personnelle qui s'élabore dans le secret de la conscience du lecteur et résulte de la conjonction du produit de son expérience avec celle exprimée par l'auteur.

En ce sens, la véritable fonction de l'analyse de textes expressifs devrait consister à dégager, dans toute la mesure du possible, la portée véritable d'un texte au-delà de son sens littéral. C'est ce que préconise très justement Lise Dunnigan, dans son étude des stéréotypes féminins et mas-

culins dans le manuel scolaire au Québec (1976), quand elle suggère qu'à la fin de la lecture d'une histoire comme celle de Cendrillon, on se demande, par exemple, si le choix unilatéral d'un conjoint tel que pratiqué dans ce conte par le prince serait possible chez nous aujourd'hui... Le développement de l'esprit critique n'est pas l'apanage du secondaire: il constitue un des objectifs primordiaux de la formation de tout bon lecteur.

Par ailleurs, savoir dégager la portée d'un texte expressif, c'est plus que simplement déceler les significations personnelles que l'auteur y a enfermées: c'est s'y projeter soi-même, y impliquer sa propre vision des choses.

> "Un bon lecteur, écrit Gray, ne comprend pas seulement le sens littéral d'un passage, il l'enrichit et l'éclaire de tout ce qu'il connaît. Cette connaissance peut avoir été acquise par l'expérience directe, à travers d'autres lectures ou par des contacts personnels."
>
> (tiré du Rapport Bullock, 1975, p. 79.

L'esprit critique consiste donc en l'interprétation subjective par le lecteur de la vision du monde livrée par l'auteur. Celle-ci s'opère sans doute à partir d'indices objectifs fournis par le texte lui-même, mais elle les transcende et se compromet dans l'acte d'appropriation qui en résulte. Arrêter l'analyse d'un texte expressif à "ce que l'auteur a voulu dire", c'est la tronquer de l'élément même qui devrait en justifier la raison d'être: celui qui consiste à en faire la résultante d'une rencontre. Est-il besoin de préciser que seul le contact avec un auteur qui livre des significations personnelles susceptibles d'atteindre le lecteur peut constituer l'objet d'une telle rencontre.

Corollairement, on se doute que s'il est essentiel de mettre en relief à l'école cette dimension du littéraire perçue comme rencontre, d'encourager les élèves à s'impliquer dans leurs lectures, l'enseignant ne peut cependant en aucun cas se substituer à eux, dégager pour eux la portée d'une oeuvre. Car ou celle-ci ne correspondrait pas à celle qu'ils pourraient lui octroyer eux-mêmes ou alors anticiperait sur un jugement qui, pour être valable, ne peut être le fruit que de leur propre réflexion personnelle.

La meilleure voie pour un enseignant consiste peut-être à choisir certains cas-types pour démontrer que chaque élément du récit, (personnage, événement, progression dramatique, etc.), loin d'être neutre, véhicule cette vision des choses qui demande à être décryptée. De sorte que l'élève, livré à lui-même, sache réitérer cette démarche pour son propre compte. Ainsi, ce n'est pas <u>telle</u> portée d'un texte qui importera mais bien le fait que l'élève s'habitue à <u>rechercher la portée d'un texte</u>.

Ceci suppose une attitude foncièrement empathique, en d'autres termes, une attitude ouverte, prête à laisser sa chance à l'auteur, à se laisser entraîner soi-même dans l'aventure. Ici, l'auteur se livre: il ne tente pas d'embrigader le lecteur, de le provoquer, bref de le mettre sur la défensive. Il dit sa manière de voir les choses et appelle à y communier, ou du moins à la considérer comme possible. Entrer dans son univers contribue certes, dans les meilleurs cas, à l'enrichissement personnel du lecteur, pourvu toutefois qu'il fasse preuve d'une écoute empathique. Celle-ci s'avérera également essentielle dans les cas d'échange entre les élèves eux-mêmes sur des réalités personnelles. Elle constitue dans tous les cas l'attitude fondamentale du "spectateur" soucieux de goûter et d'assimiler un morceau de l'expérience d'autrui.

A cet égard, il est sans doute indiqué de mettre les élèves en présence de divers genres de discours expressifs: lettres personnelles, échanges, romans (policiers, d'amour, psychologiques...), autobiographies, poèmes, etc. Cet éventail leur permettra de découvrir leurs préférences, d'expérimenter plusieurs façons complémentaires de se dire, bref contribuera à élargir leurs horizons.

Par ailleurs, le monde littéraire conviant à des rencontres, il est possible que les élèves viennent à ressentir, à l'occasion, le besoin de mieux connaître les auteurs fréquentés. Dans cette optique, l'enseignant peut initier profitablement à l'autobiographie, à la biographie de même qu'à la note biographique (bref résumé de la précédente qu'on trouve souvent au verso d'un livre), voire aux différents courants littéraires. A la condition que cet enseignement respecte l'essence du discours littéraire expressif, à savoir sa propriété de contextualisation globale.

Il ne s'agit pas en effet de connaître la vie de l'auteur dans les détails, dates à l'appui; mais plutôt de retenir subjectivement certains faits qui viennent éclairer la connaissance qu'on a déjà de l'auteur à travers ses écrits et par là, mieux comprendre son oeuvre.

En résumé, que doit-on éviter à tout prix comme contraire au rôle de spectateur? Rien, semble-t-il, ne devrait être plus banni du cours de français que les pratiques visant à réduire l'oeuvre d'expression en pièces détachées. Dans une analyse récente du rôle de l'école face à la littérature (1), on peut lire ces propos:

---

(1) Voir l'étude intitulée "La norme linguistique et l'enseignement du français, langue maternelle, à l'école élémentaire et secondaire" dans le document Projet d'orientation des programmes-cadres révisés pour l'enseignement du français (avril 1977).

> Dans le passé, le texte littéraire a servi à l'enseignement de la langue. On l'a analysé, décortiqué; on en a fait des exercices de grammaire; on l'a fait mémoriser; bref, on l'a utilisé pour des activités qui très souvent plaisaient plus ou moins, plutôt moins que plus, aux élèves, de sorte que ces derniers, en général, l'ont pris en aversion, ou du moins n'ont pas appris à l'aimer.
>
> (Projet..., 1977, p. 77)

Si l'on souscrit à la conclusion, on suggère néanmoins qu'elle fut provoquée, non pas tant par le faible degré d'intérêt suscité par les exercices en question, mais plutôt par le type de traitement parcellaire auquel on a soumis l'oeuvre littéraire. Foncièrement inadéquat, ce dernier a abouti à dénaturer ce champ de discours dont la vocation eût appelé des manipulations linguistiques d'un tout autre ordre. Ceci nous amène a définir maintenant plus avant en quoi devrait consister, de façon positive, la promotion de la fonction expressive en classe de français.

Une des voies judicieuses d'une intervention pédagogique plus appropriée consiste à initier les élèves à divers procédés propres à créer certains effets particuliers. Il peut être intéressant à cet égard de souligner çà et là l'impact de certains procédés littéraires employés par l'auteur. La connaissance de ceux-ci est susceptible de mieux faire apprécier la construction globale de l'oeuvre et, par là, l'habileté de l'auteur à transmettre son message.

Parmi ceux-ci, citons: la façon de composer avec la chronologie et la progression dramatique; la conjonction de l'image et du mot dans la bande dessinée; le recours aux décors, aux costumes, à la mise en scène théâtrale; la personnification; enfin, en tant que procédés purement linguistiques, certaines figures de style prégnantes de valeur expressive comme la métonymie, la métaphore, la litote, l'euphémisme, etc. Le nom de ces figures importe d'ailleurs fort peu: il ne s'agit pas de faire apprendre sys-

tématiquement la nature de chaque figure de style. Il importe en effet plutôt d'amener les élèves à savourer l'effet produit et à en apprécier la pertinence que de former de jeunes érudits. Car, si on les habilite à reconnaître l'effet de certaines figures de style, c'est d'abord pour leur permettre de mieux goûter leurs lectures et, par extension, de rendre leur propre expression plus évocatrice.

Si l'on prend soin de respecter l'esprit et la démarche ici proposés, on se rend compte que l'évaluation des apprentissages s'avère difficile. En termes de notes à attribuer, on doit faire preuve de la plus grande circonspection. Si se faire l'interprète des discours expressifs d'autrui consiste à rencontrer un auteur, à savourer les qualités de sa langue et à dégager subjectivement la portée de son oeuvre, on conçoit mal comment un élève peut mériter ou démériter des points dans cette activité avant tout intérieure et personnelle. Même le nombre de livres lus paraît un faux indice du profit tiré: tel aura été marqué pour la vie par une oeuvre lue et relue lentement dans le même temps où un autre aura fini de dévorer quinze volumes banals et anodins.

Quant aux résumés de livre comme indice de fréquence de lecture, on n'hésite pas à s'élever contre cette pratique proprement inutile, voire nuisible, quand il s'agit d'un écrit de nature expressive. Le fil du récit ainsi rapporté n'a en effet rien à voir avec la façon dont l'oeuvre importe au lecteur dans certains de ses éléments essentiels subjectifs. Forcer des élèves à effectuer des résumés de lecture d'ouvrages littéraires, c'est les obliger à soumettre ces derniers à un traitement auquel ils ne sont pas destinés, qui les détourne de leur vocation propre et risque fort en conséquence de dégoûter de leur lecture. On décourage donc cette pratique, tant comme exercice courant que comme type d'évaluation. On lui préfère nettement un type d'activité où l'élève aurait à fournir une appréciation personnelle d'un livre lu, à dégager ce qui l'a intéressé ou, au contraire, lui a déplu dans telle oeuvre donnée.

Peut-être existe-t-il encore une autre voie à l'évaluation: se préoccuper de l'habileté des élèves à déceler les procédés typiques qui, selon eux, font d'une oeuvre d'expression une réussite. Une fois encore, l'intervention pédagogique paraît devoir porter sur la relation entre la manifestation d'une fonction de communication et les procédés linguistiques et discursifs qui la rendent possible et fructueuse.

5.4.3 Echanger

Il va de soi que la plupart des choses qui viennent d'être dites valent aussi pour l'exercice de la fonction expressive en situation d'échange. On prend soin de préciser qu'il ne s'agit pas ici de la discussion, qu'on traitera au chapitre de la fonction persuasive, mais bien de ces situations en classe où les élèves s'expriment librement, comme au cours de la causerie matinale initiée par certains enseignants, notamment à l'élémentaire.

Les élèves doivent être conviés à prendre la parole quand ils ressentent un besoin de raconter, de s'exprimer. On ne croit guère en la vertu d'une obligation à s'exprimer en classe: on ne devrait jamais y forcer les élèves car cela a toutes les chances de produire l'effet inverse et de conduire à l'inhibition.

Cela dit, il y aura toujours certains élèves qui désireront raconter leurs expériences. L'enseignant doit initier alors à l'écoute empathique, issue du respect de l'expérience que tel camarade veut bien partager avec le groupe. On passera rapidement sur ce point qui relève davantage du monde des attitudes que de celui de la langue, tout en en soulignant toutefois le caractère essentiel pour le déroulement fructueux de la communication.

Dans le domaine de l'échange, l'intervention du maître peut prendre diverses formes. Ses objectifs proprement langagiers sont de deux ordres: assurer la qualité linguistique de l'expression et promouvoir l'apprentissage d'un type d'intervention, chez les élèves, qui tienne compte de ce qui vient d'être exprimé par l'interlocuteur précédent.

Quant à la qualité de la langue, il importe de lui accorder une place qui ne brime pas l'expression en cours. On suggère à ce propos le recours aux techniques d'expansion et d'extension verbales explicitées par Brunet et Pagé. Par l'expansion, on reformule "l'énoncé de l'enfant de façon plus explicite aux plans lexical et syntaxique sans rien ajouter". Par l'extension au contraire, on "développe une dimension allant dans le sens de l'énoncé sans le reprendre" (Brunet et Pagé, 1975, p. 174).

Voici des exemples de ces deux procédés:

> Un enfant essaie d'expliquer le mouvement d'un joueur sur un jeu de hockey sur table: "Là, on fait ça comme ça (geste) pi lui y avance jusque là (gestes)". L'expansion pourrait être: "Ah bon! Tu prends la manette de droite et tu la tires vers toi pour que le joueur avance jusqu'à la ligne rouge". L'extension par contre pourrait être: "Et comment te sers-tu de la manette pour faire reculer ce joueur jusqu'à la ligne bleue?
>
> (Ibid., p. 174)

L'extension semble encore plus profitable que l'expansion, et ces deux procédés combinés assurément plus rentables que la correction pure et simple:

> En effet, la correction insiste sur la différence entre la langue de l'enfant et le point où elle doit arriver tandis que l'expansion et l'extension, tout en demeurant axées sur le sens, mettent l'accent sur la qualité de la performance de l'enfant tout en fournissant un matériel indiquant la direction pour les progrès à venir.
>
> (Ibid., pp. 116-117)

S'ajoute bien sûr à ces procédés, celui plus courant encore qui consiste à poser des questions à celui qui s'exprime, pour en savoir plus long. Manifestations évidentes d'intérêt, de telles interrogations ont en général pour effet d'impliquer davantage l'émetteur dans son message, ce qui rend souvent la communication plus intéressante encore en favorisant une écoute vraiment positive.

Quant à l'initiation à des interventions qui tiennent compte de celle de l'interlocuteur précédent, on suggère le recours d'une part, à des exercices de reformulation pour attester de la qualité et de l'efficacité de l'écoute; d'autre part, à des demandes de précisions pour contrer l'incompréhension des énoncés due à leur caractère trop implicite. La reformulation, dont la pratique est recommandée dans les groupes d'animation, consiste à commencer son intervention comme suit: "Si j'ai bien compris ce que tu as voulu dire..." et de la poursuivre en conséquence, c'est-à-dire en l'inscrivant dans la lignée de cette intervention précédente. Cette technique permet de jauger la qualité de l'écoute entre les interlocuteurs. Quant aux demandes de précisions, elles devraient fournir au locuteur l'indice que son référent n'est pas assez explicite et avoir lieu chaque fois que cela s'avère nécessaire à l'intercompréhension.

Pour ce qui est de l'évaluation des échanges expressifs, elle ne semble pouvoir porter que sur l'usage de ces deux procédés de reformulation et de demande de précisions qui se laissent cerner plus facilement. Cette évaluation peut bien sûr, viser les attitudes mais cela dépasse l'objet de ce document qui se préoccupe avant tout de la pertinence des manifestations langagières. Dans tous les cas, on suggère que l'évaluation des échanges soit occasionnelle et, avant tout, qualitative.

Chapitre 6: LA FONCTION INFORMATIVE OU LA LANGUE DE L'OBJECTIVITE

6.1 Qu'est-ce qu'informer?

Avec les discours de type informatif, on pénètre désormais dans la sphère du langage transactionnel. Pour sa part, l'expression conviait le récepteur à entrer dans la perspective même de l'émetteur; ce dernier jouissait ainsi d'une grande liberté d'énonciation. Voici qu'avec la production du message informatif, c'est l'émetteur qui est convié cette fois à entrer dans la perspective du récepteur, et ce, avant même la formulation de son message. Pour conférer en effet à ce dernier sa pleine valeur informative, il se doit de tenir compte des besoins de ses interlocuteurs potentiels; ce qui engendre en conséquence certaines règles beaucoup plus strictes d'énonciation et d'organisation même du discours, notamment en termes d'explicitation.

Qu'on songe au lecteur d'un bulletin de nouvelles, à l'auteur d'un article d'encyclopédie, au journaliste, au professeur: tous doivent se soucier des besoins appréhendés de leurs interlocuteurs, sous peine de ne pas réussir à retenir leur attention ou alors de les informer d'une façon inappropriée, trop élémentaire ou au contraire trop spécialisée et peu intelligible.

Réussir une communication informative d'une certaine ampleur (dépassant la transmission d'une brève information) ne va vraiment pas de soi et constitue une tâche langagière passablement complexe. Il serait hasardeux, dans ces conditions, de confier cette tâche — fréquemment exigée par les différentes disciplines scolaires — à la seule improvisation. On plaide donc ici en faveur d'une initiation scolaire systématique à l'exercice efficace de la fonction informative. Cela conduira dans un premier temps à dégager la nature et les propriétés du langage informatif pour déboucher enfin sur des suggestions pédagogiques concrètes de démarches à préconiser en classe de français.

6.1.1 Définition du message informatif

D'après Berlo, informer, c'est "transmettre la recherche du savoir". Le Pluridictionnaire indique pour sa part qu'informer, c'est "mettre au courant de quelque chose, donner des renseignements sur..." Un aspect important est cependant ignoré par ces définitions, à savoir l'impact même du récepteur sur la formulation du message. La définition qui suit voudrait pallier à cette lacune, en élargissant la compréhension du concept pour y inclure cette dimension de l'interlocuteur. Informer, propose-t-on en conséquence, c'est porter des faits pertinents à la connaissance d'un interlocuteur (un ou multiple), censé les ignorer.

A la connaissance du monde et de la réalité sociale, perçu à travers jugements, croyances, opinions, valeurs, sentiments et attitudes, s'oppose ici la connaissance du monde perçu à travers la réalité physique, observable, des faits. Alors que l'expression tentait de communiquer la façon dont le réel est ressenti, vécu, assumé personnellement (la façon dont "la vie vit en moi"), l'information tente plutôt pour sa part de cerner et transmettre la façon dont le réel se passe, se déroule objectivement, la manière dont il se présente à l'ensemble des individus.

De la définition proposée, on peut dégager certaines caractéristiques déterminantes du message informatif. Les "faits", issus de réalités observables, exigent par essence l'objectivité; "pertinents", ils impliquent une sélection sur la base du besoin pressenti chez l'interlocuteur. Ce qui sous-entend une adaptation du communicateur aux caractéristiques appréhendées du récepteur du message.

"Portés à la connaissance de l'interlocuteur" réfère à l'exigence de clarté et de précision qui préside à toute acquisition de connaissance. Le message doit être formulé de manière à être connu et compris. Afin de constituer une présentation claire et objective des faits, il doit donc s'appuyer sur la dénotation.

On considère ici la connaissance comme la représentation fidèle des faits et leur compréhension, alors que la conscience est plutôt perçue comme le lieu du jugement et de l'interprétation. L'interlocuteur demeure toujours libre pour sa part d'interpréter les faits. Le rôle spécifique du communicateur qui informe, par contre, ne consiste pas quant à lui à interpréter; son rôle s'achève quand le récepteur est au courant, bref qu'il connaît les faits.

La mention "censé les ignorer", qui termine la définition, sous-entend la méconnaissance par le récepteur des faits transmis et, par suite, le caractère de nouveauté qu'ils sont susceptibles de revêtir à ses yeux. Par définition, on n'informe pas sur du connu. La nécessité de la nouveauté apparaît donc inhérente à l'information.

En synthétisant ces données et en les rapprochant de celles du chapitre précédent, on aboutit au tableau suivant des définitions et caractéristiques psycholinguistiques contrastées des discours informatifs et expressifs.

TABLEAU NO 3

TABLEAU COMPARE
DES EXIGENCES PSYCHOLINGUISTIQUES
RELATIVES AUX DISCOURS INFORMATIFS ET EXPRESSIFS

INFORMATION		EXPRESSION	
DEFINITION	EXIGENCES PSYCHOLINGUISTIQUES	DEFINITION	EXIGENCES PSYCHOLINGUISTIQUES
1 Faits	Objectivité	1 Vision de faits, opinions, jugements	Subjectivité
2 pertinents	Sélection en fonction des besoins d'information de l'interlocuteur	2 pertinents	Sélection en fonction du besoin de se dire de l'émetteur
3 portés à la connaissance de l'interlocuteur,	Clarté, précision, dénotation	3 portés à la conscience de l'interlocuteur,	Suggestion, évocation, connotation
4 censé les ignorer	Nouveauté pour l'interlocuteur	4 invité à les partager	"Rôle de spectateur" partagé

Que des caractéristiques aussi différentes entraînent des usages différenciés des ressources linguistiques n'a pas de quoi surprendre. Cependant, si l'on compte tirer des conclusions productives au plan pédagogique, il convient de se faire d'abord une idée claire des concepts impliqués.

Retenons que l'information constitue foncièrement une tentative de livrer le plus fidèlement possible les observations effectuées à propos des faits, ce en quoi elle se distingue de tout ce qui est jugement ou opinion, c'est-à-dire interprétation subjective des données considérées. Un fait est une réalité observable du monde physique, susceptible d'une traduction au niveau linguistique sous forme d'"observations", selon l'appellation de Berlo.

Or, on reconnaît l'observation aux caractéristiques suivantes: contrairement au jugement, l'observation est un énoncé qui possède un référent dans le monde physique et qui, par suite, est évaluable en termes de vérité ou de fausseté et contrôlable par mode de vérification. Un jugement pourra être cru ou non sur la base de son acceptabilité subjective alors que l'observation, quant à elle, doit pouvoir être déclarée vraie ou fausse sur la base d'un constat objectif. Bien sûr, le plus souvent, on repose dans ses énoncés sur l'observation d'autrui et on se considère satisfait quand on sait que l'étape de vérification a eu lieu quelque part. Il reste que plus l'information à transmettre s'avère importante, plus il importe de ne pas ménager ses efforts pour bien mettre en relief les preuves de la fidélité de ses observations à la réalité.

6.1.2 Les stratégies du respect de l'objectivité

De tout temps, le respect de l'objectivité s'est avéré une tâche délicate. En ce qui nous concerne, parmi les difficultés d'une information objective, voici quatre écueils majeurs à éviter: 1° la tentation d'interpréter, 2° la nécessité fréquente de se référer à la parole d'autrui plutôt qu'aux données de ses propres sens, ce qui constitue une possible source de distorsion des faits, 3° la capacité limitée de perception et de mémo-

risation, entrave potentielle à un rapport complet et précis des faits et enfin 4° la nécessité d'adopter un point de vue pour présenter l'information. Chacune de ces préoccupations a fait l'objet au cours des siècles d'une considération toute particulière qui a mené à la mise en place de procédés linguistiques et paralinguistiques pour en contrer les dangers.

Pour prémunir contre la tentation d'interprétation des faits, on recommande par exemple de joindre à l'usage d'un vocabulaire dénotatif certaines techniques d'effacement du "je" comme l'usage de pronoms neutres et de tournures impersonnelles, l'emploi de nominalisations, la suppression des verbes de jugement tels croire que, penser que, etc. Par ailleurs, la citation précise de ses sources est encouragée de même que la présentation des points de vue pour et contre, pour éviter de biaiser l'information. Voilà autant de façons d'éviter le premier écueil mentionné.

La nécessité de référer à la parole d'autrui plaide pour sa part en faveur de la clairvoyance de l'esprit critique: il est toujours sage de vérifier l'autorité et la pertinence de ses sources. Cela est d'ailleurs rendu en partie possible par le recours aux indices fournis par la date de parution de l'information rapportée, l'agence de presse, le type d'émission ou la maison d'édition dont elle émane, les qualifications et/ou la notoriété de son auteur (incidemment, la note biographique concernant l'auteur d'un ouvrage cité joue ici un rôle bien différent de celui qu'elle s'est vu attribué à l'occasion de la description de la fonction expressive). La contre-vérification s'ajoute bien sûr à ces moyens et peut s'effectuer par le rapprochement d'informations sur un même propos émanant de sources différentes ou, encore, quand l'enjeu est important, le recours aux sources de première main, voire, si cela s'avère possible, aux données de ses propres sens.

Quant à l'effort pour enrayer les limites de la perception et de la mémorisation, il donne lieu à l'utilisation de diverses techniques, progressivement mises au point à cet effet. Parmi elles, citons notamment la prise de notes, la rédaction de fiches de tous genres, l'enregistrement (bandes sonores et vidéos), la mise sur ordinateur, etc. Les résumés, sommaires, synthèses jouent également un rôle important à cet égard.

Quant au dernier écueil constitué par la nécessité d'adopter un point de vue, il réfère à l'impossibilité presque totale de faire état de tous les aspects possibles d'un fait considéré. Il est bien connu que diverses personnes appelées à relater un accident dont elles ont été témoins le rapporteront sous le point de vue particulier qui les a frappées. Le médecin insistera vraisemblablement sur le nombre de blessés et leurs types de blessures, là où le mécanicien s'étendra possiblement davantage sur l'état des véhicules impliqués. Ce phénomène normal apparaît inhérent à l'information.

Disons plus: malgré les risques de subjectivité inévitables, informer efficacement suppose l'adoption d'un point de vue, sous peine de demeurer vague, confus et incohérent. L'adoption du point de vue délimite l'objet de l'information, en précise l'extension et les limites, permet d'opérer une sélection des éléments prioritaires et de hiérarchiser ainsi le contenu de l'information. Seule devrait être exclue de ce point de vue la partialité — en d'autres termes le parti-pris — parce qu'entachée de jugements. Si l'on songe à l'exemple classique de la défaite ou de la victoire de Waterloo, on constate qu'il n'est pas toujours possible d'être parfaitement impartial. Les titres qui font les manchettes reflètent d'ailleurs fréquemment cette difficulté. Dans ce même ordre d'idées, c'est même devenu un lieu commun d'observer que la couverture d'un même événement de politique québécoise manifeste souvent la divergence des points de vue adoptés par les presses francophone et anglophone. La conjugaison des exigences d'impartialité et de choix d'un point de vue demeureront sans doute toujours le talon d'Achille d'une information qui se veut objective...

6.1.3 La prise en compte des besoins de l'interlocuteur

Règle générale, les principes qui régissent l'exercice de la fonction informative se résument en six mots: objectivité, pertinence, nouveauté, clarté, précision et souvent densité, c'est-à-dire le fait de fournir "le plus grand nombre d'informations dans le plus petit nombre de mots" comme dit Vanoye (1973, p. 77). On a vu ce qu'il en était de l'objectivité. Les autres facteurs ne sauraient se traiter pour leur part qu'à la lumière des caractéristiques appréhendées de l'interlocuteur et des autres éléments essentiels de la situation.

Comme on le soulignait plus haut, au risque de se laisser aller à une lapalissade, on ne peut informer que sur de l'inconnu. Ce qui suppose que l'information à transmettre soit nouvelle pour l'interlocuteur. En conséquence, chaque fois qu'on désire informer, il importe de s'interroger sur le référent actuel du récepteur sur le sujet abordé, pour situer avec quelque exactitude ses besoins en termes d'information inédite.

Quant à la pertinence, elle exige une adaptation constante non seulement aux besoins d'information mais encore au niveau de compréhension de l'interlocuteur. Le choix d'un niveau de langue approprié varie en effet de la vulgarisation à un vocabulaire hautement spécialisé; il s'agit donc de se livrer dans chaque cas à un choix circonspect. La clarté et la précision dont il a déjà été question constituent des concepts relatifs au degré d'entendement des récepteurs éventuels. Le degré d'explicitation et la façon de parvenir à un message clair et intelligible ne sont d'aucune façon prédéterminés: ils dépendent essentiellement de l'analyse de la situation et en particulier des besoins et caractéristiques pressentis des interlocuteurs.

On insiste sur ce point, car il ne manquera pas d'avoir une importante incidence sur le développement de la fonction informative à l'école. Comme on l'a vu dans un chapitre précédent, d'après Halliday, la fonction informative se développerait postérieurement à plusieurs autres fonctions du langage, n'apparaissant guère en effet, et encore sous une forme très modeste, qu'à l'âge de deux ans. Pour parler en termes piagétiens, ce phénomène serait dû au fait que l'enfant ne parvient que très lentement à se décentrer de son propre point de vue pour adopter celui d'autrui. Même les débuts du cours primaire se ressentent de ce lent travail de maturation.

Se mettre en quelque sorte dans la peau de l'interlocuteur et tenter de voir les choses telles qu'il les voit constitue pourtant la seule façon d'évaluer efficacement ses besoins d'information et d'adapter son propre message en conséquence. C'est dire la difficulté qu'est susceptible de comporter pour un enfant de 6 à 8 ans environ toute tâche informative un peu élaborée. Ce n'est qu'avec les progrès de la maturation qu'on peut espérer une maîtrise plus satisfaisante en ce domaine, donc au deuxième cycle du primaire et plus probablement encore au long du cours secondaire.

6.2 Typologie des discours informatifs

Jetons un coup d'oeil maintenant sur les divers aspects que sont susceptibles de revêtir les discours informatifs. Certes, toutes les formes de communication à travers lesquelles se coule l'information n'impliquent pas la même complexité. Mais si l'on songe à la multiplicité des phénomènes linguistiques et psycholinguistiques qui composent le tableau de la compétence à informer dont on a tenté de rendre compte jusqu'à maintenant, on ne peut douter que la maîtrise de cette compétence s'acquière plus sûrement par la fréquentation d'un nombre élevé de ces formes, pratiquées dans les situations les plus variées.

Pour faciliter cette diversification des approches de la fonction informative, on a tenté certains regroupements des formes de communication qui lui servent de véhicules, sur la base des types d'habiletés cognitives et niveaux d'abstraction qu'elles impliquent. La typologie qui résulte de cette opération pourrait éventuellement aider à évaluer plus justement et à doser de façon mieux éclairée les exigences fixées aux élèves. On trouvera en annexe la liste alphabétique des formes de communication du bloc informatif qu'il s'agit de répartir sous une telle typologie. (1)

Britton reconnaissait dans sa taxonomie (2) une catégorisation des discours informatifs à sept paliers, malheureusement assez difficiles à interpréter pour certains d'entre eux, à défaut d'explicitation suffisante. On préfère s'en remettre plus simplement à la typologie de Moffett (1968, p. 35). Cette dernière est plus générale puisqu'elle inclut des discours de divers types mais elle est, par ailleurs, de compréhension plus facile. Voici, synthétisée, la catégorisation que propose cet auteur:

1° Qu'est-ce qui est en train d'arriver?
Compte rendu d'événements en cours; (perception)

2° Qu'est-ce qui est arrivé?
Compte rendu d'événements passés; (mémoire)

3° Qu'est-ce qui arrive en général?
Exposé; (généralisation)

4° Qu'est-ce qu'on croit qu'il arrive?
Théorie; (argumentation)

Il est aisé de constater qu'à chaque nouveau palier, la distance dans le temps et l'espace entre les faits et celui qui les rapporte s'accroît et se complexifie toujours davantage. En ce qui nous concerne, le quatrième niveau peut être abandonné car, comme on le verra plus loin, il

---

(1) Voir pp. 226 - 227

(2) Voir la taxonomie de Britton au chapitre 4, p. 58.

relève plutôt de la fonction persuasive. On suggère, par contre, l'adjonction, entre les deuxième et troisième paliers, d'un niveau intermédiaire permettant d'inclure des discours rendant compte par avance d'événements à venir.

En effet, annoncer la tenue d'une réunion future ou faire part des étapes d'un voyage projeté constituent de plein droit des tâches informatives, irréductibles pourtant à celles inventoriées par Moffett. Elles méritent donc de figurer à ce titre dans une typologie des discours informatifs. A l'instar des discours du deuxième palier, elles reposent sur la mémoire, bien qu'il s'agisse cette fois de mémoire anticipatrice, mobilisant du même coup l'imagination projective. Elles n'impliquent cependant pas de généralisation. On choisit donc de les classer pour cette raison entre le compte rendu d'événements passés et l'exposé, qui implique, pour sa part, la généralisation.

C'est la version ainsi remaniée de la typologie de Moffett qu'on retrouve dans le tableau qui suit. La deuxième colonne tente de rendre compte des différents processus cognitifs qui semblent impliqués dans chaque cas; la troisième présente, quant à elle, diverses formes de communication du bloc informatif, réparties sous les rubriques qui semblent respectivement le mieux leur convenir.

TABLEAU NO 4

TYPOLOGIE DES DISCOURS INFORMATIFS

ET FORMES DE COMMUNICATION CORRESPONDANTES

TYPES DE DISCOURS SELON LE NIVEAU D'ABSTRACTION	PROCESSUS COGNITIFS	FORMES DE COMMUNICATION
1 Qu'est-ce qui est en train d'arriver? (compte rendu d'événements en cours)	Perception Esprit d'analyse	Reportage; démonstration; légende explicative.
2 Qu'est-ce qui est arrivé? (compte rendu d'événements passés)	Mémoire Esprit de synthèse	Bulletin de nouvelles; compte rendu d'expérience; constat; procès-verbal; curriculum vitae; article de journal; note biographique.
3 Qu'est-ce qui arrivera? (compte rendu ou annonce d'événements à venir)	Mémoire Imagination Esprit d'analyse et/ou de synthèse	Projet; plan; annonce; avis; ordre du jour.
4 Qu'est-ce qui arrive en général? (exposé)	Esprit d'analyse et de synthèse	Compte rendu de recherche; article d'information de revue et d'encyclopédie; livre de recherche; manuel scolaire; carte géographique; documentaire.

Bien que certaines formes indiquées dépassent la compétence d'un émetteur d'âge scolaire, on constate qu'il ne manque pas de pain sur la planche à qui veut initier à la fonction informative sous toutes ses facettes! Qu'on se souvienne que dans le cas où l'exercice de cette fonction appelle une forme plus pure, il importe que l'élève s'imprègne de l'idée que "le compte rendu n'ajoute rien aux faits, il n'analyse pas, ne juge pas, ne critique ni ne loue: il expose (simplement) des éléments" (Vanoye, 1973, p. 78). Par ailleurs, comme l'élève doit apprendre progressivement à se décentrer de son propre point de vue pour tenir compte de celui d'autrui et passer petit à petit d'une très grande subjectivité à plus d'objectivité, il peut être indiqué de ménager certaines transitions à cet égard.

Une des voies possibles consiste à inciter les élèves à exercer d'abord un mélange des fonctions expressive et informative, en rendant compte par exemple d'un événement personnel (la naissance d'un petit frère, les activités d'un animal familier, les cadeaux reçus à Noël, etc.). Ce n'est que peu à peu, au deuxième cycle du primaire, que l'élève pourrait être appelé à présenter certains exposés et comptes rendus de recherche sur des sujets plus éloignés de sa réalité quotidienne (les exploits de Marquette et Jolliet, les planètes du système solaire, les animaux de la jungle, etc.). Il importe cependant dans tous les cas de préserver au maximum les chances d'implication et de favoriser conjointement le développement de l'objectivité et l'expression d'une pensée personnelle. Ceci est susceptible de se produire si l'on encourage par exemple les élèves à investir les connaissances qu'ils possèdent déjà sur une question donnée, en les intégrant habilement à celles qui leur sont révélées par la recherche en cours.

6.3 Le langage des faits

Quant au langage typique de l'information il comporte plusieurs caractéristiques intéressantes à souligner. On rappelle cependant à ce propos la

remarque faite précédemment à l'effet que de telles caractéristiques ne doivent pas être considérées comme les marques sine qua non d'une fonction donnée; elles paraissent tout simplement affectées d'une plus grande probabilité d'occurrence à l'occasion de l'exercice de telle fonction que de telle autre. C'est ainsi qu'on doit comprendre les traits linguistiques jugés typiques du langage des faits, propre à l'information.

L'expression, on s'en souvient, mettait l'accent sur la connotation et favorisait la transparence de l'émetteur à travers ses propos; le respect de l'objectivité qu'exige l'information incite plutôt, de son côté, à exploiter des stratégies contraires. Voici en quels termes Berlo présente les deux principaux gages d'objectivité qui semblent s'imposer au niveau psycholinguistique:

> Dans la tentative de production d'observations justes et objectives, note-t-il, nous nous devons
>
> 1° d'être sûr de mettre l'accent sur des termes qui possèdent un sens dénotatif;
>
> 2° de prendre des précautions pour laisser transparaître notre "moi" au minimum en rapportant les faits, de telle sorte que quiconque le désire puisse reproduire nos propres observations.
>
> (Berlo, 1960, p. 224)

On explicitera chacune de ces stratégies dans les deux points qui suivent.

6.3.1 La dénotation

Rappelons en commençant que le vocabulaire dénotatif est celui qui a tendance à accorder aux mots le sens que leur reconnaît le dictionnaire; en d'autres termes, celui sur lequel le plus grand nombre possible de personnes fait consensus.

Si l'acception large et universelle de certains termes (comme lit, oiseau ou incendie) semble évidente, d'autres termes (comme ami ou démocratie) peuvent déjà susciter plus de perplexité quant à leur signification exacte. Qui veut informer doit donc être circonspect et se méfier d'un usage trop abondant voire intempestif de termes abstraits et de qualificatifs vagues. La chaleur, la santé, le bonheur et l'honnêteté peuvent prêter à des interprétations aussi diverses que les qualificatifs immense, lointain, menu ou affreux. Le souci d'objectivité fera préférer à la mention "une foule immense" la précision "une foule évaluée à 2 000 personnes" et à "un froid rigoureux sévira cette nuit", l'énoncé "le mercure descendra sans arrêt durant la soirée pour atteindre -30°C au cours de la nuit".

Notons qu'un vocabulaire dénotatif, précis et hautement spécifique, allonge en général considérablement la dimension des énoncés et, par suite, du discours. Ce phénomène produit souvent un effet rébarbatif, notamment sur le scripteur; ce dernier ne peut pourtant réaliser trop d'économie de mots (ou d'explicitation) sans s'exposer par le fait même à informer de façon inadéquate. L'objectivité et la précision optimales sont en effet à ce prix.

Reste à évaluer cependant jusqu'à quel point la situation exige ces qualités dans chacun des cas. Comme fait remarquer Berlo:

> Quand nous mettons l'accent sur le sens dénotatif et une structure soignée, nous pouvons espérer rapporter avec plus de précision. Quand nous mettons l'accent sur le sens connotatif, nous constatons que les significations accordées par les autres sont toujours un peu différentes des nôtres, voire radicalement différentes. La fidélité de notre communication décroît à mesure que la connotation s'accroît, mais souvent nos messages y gagnent en intérêt et en facilité de lecture.
>
> (Berlo, 1960, p. 215)

L'émetteur d'un discours informatif est souvent confronté à ce dilemme que seule l'appréciation la plus juste possible du besoin d'explicitation inhérent à la situation peut contribuer à résoudre.

6.3.2 L'effacement du "je"

Si l'effacement du "je" n'est pas un gage absolu d'objectivité, il contribue cependant à freiner dans une certaine mesure les élans de la subjectivité et, par là, la tendance à l'interprétation. Effacer le "je" (et le "nous" qui en tient lieu bien souvent), c'est aussi s'interdire l'usage de verbes de jugement; en un mot, c'est laisser parler les faits. Or mettre en relief les éléments référentiels d'un message est une tâche susceptible de provoquer l'usage de structures syntaxiques beaucoup moins fréquemment utilisées dans les discours de type expressif courants.

C'est pourquoi on remarque généralement dans les discours de type informatif un si fort taux de tournures impersonnelles et de pronoms neutres, de même que de pronoms personnels à la troisième personne et, point plus important encore, de nominalisations. Il ne faudrait cependant pas déduire qu'un langage qui s'efforce ainsi de devenir plus proprement référentiel soit le fruit d'une génération spontanée. Poussé à l'extrême, comme c'est le cas dans un article d'encyclopédie par exemple, il exige même un effort que Vanoye n'hésite pas à qualifier d'"ascèse".

En effet, dans sa tentative de définir l'information pure, cet auteur résume en ces termes le caractère exigeant de l'entreprise:

> (Dans le cas d'un message hautement référentiel), note-t-il, nous avons affaire à des textes impersonnels, objectifs, ayant pour seul but de livrer à la connaissance du lecteur des informations "pures". En principe, on ne perçoit donc dans ces textes ni la présence du destinateur, ni celle du destinataire. Pourtant ils sont bien le résultat d'un projet: celui, précisément, d'apporter à un lecteur (...) potentiel, un certain nombre d'informations qui peuvent lui être utiles, de quelque manière que ce soit. L'effacement du destinateur vient donc à l'appui de ce projet, il est volontaire: l'objectivité ne va pas de soi, elle est le résultat d'un effort, d'un travail, peut-être devrait-on dire d'une ascèse.
>
> (Vanoye, 1973, p. 76)

6.3.3 L'explicitation, au gré des besoins du récepteur

Quant à l'explicitation, elle relève moins pour sa part de l'exigence d'objectivité que du besoin de pertinence, donc de la nécessaire adaptation à l'interlocuteur et aux autres caractéristiques déterminantes de la situation (temps, lieu, coût, moyen de communication, etc.). Elle implique donc à la fois clarté, précision et sélection judicieuse des faits. Il importe en effet que le récepteur comprenne le mieux possible les observations transmises.

En conséquence, être clair et précis en fonction de l'interlocuteur, qu'est-ce à dire? En premier lieu, cela suppose adapter son niveau de langue aux récepteurs actuels ou potentiels. Un vocabulaire spécialisé conviendra à des savants, là où le grand public ou encore des enfants s'attendront plutôt à des vulgarisations. Ces dernières autorisent l'emploi de termes plus génériques, ou alors de termes spécialisés, mais assortis de périphrases explicatives ou de synonymes.

Il va sans dire que l'adaptation requise vise également le type et la quantité d'informations transmises. Plusieurs se souviendront peut-être de ces "subsides" du manuel d'Histoire du Canada du cours primaire qui dépassaient totalement notre entendement tant par le mot que par la chose! Notons à cet égard que des enfants qui n'ont pas encore atteint le niveau de l'abstraction, voire certains adultes peu enclins à cette dernière, goûteront exemples et comparaisons. Dans cette même veine, les enfants apprécieront davantage l'information transmise grâce à une personnification et c'est ainsi que Yanis, le petit Grec, leur fera découvrir les us et coutumes de son pays. Que d'encyclopédies pour les jeunes se voient délaissées faute d'avoir compris cette règle d'or de l'adaptation du langage!

Quant à la longueur de l'information, elle dépend tout autant des besoins de l'interlocuteur quant au référent que de considérations de temps disponible, de pertinence du moment et du lieu, de coûts probables, d'âge, de nombre et de statut des interlocuteurs, etc. L'analyse de textes informatifs divers permet de croire que l'explicitation s'y traduit le plus souvent par certains phénomènes linguistiques particuliers, par exemple la caractérisation des référents et l'expression diversifiée de la circonstance.

Bien sûr, on peut avoir recours à ces moyens chaque fois qu'on désire expliciter, quelle que soit la fonction exercée. Il reste que dans les discours de type expressif, comme on l'a vu plus haut, le degré d'explicitation est laissé en majeure partie au bon plaisir de l'émetteur. Il n'en va pas vraiment de même dans le message informatif. Supposons que l'élève veuille nous renseigner sur la vie des lions, leurs activités, leurs coutumes alimentaires, leur mode de reproduction et leur milieu de vie. La sélection même de ces points de vue spécifiques entraînera une nécessaire explicitation de chacun d'eux, sous peine pour l'élève de faillir à son projet de nous renseigner adéquatement.

Or, si l'on scrute les stratégies linguistiques porteuses d'explicitation, on découvre, tel que mentionné, la caractérisation et l'expression de la circonstance, qui s'expriment toutes deux à l'aide d'un certain nombre de structures syntaxiques qu'il est possible d'inventorier. Des analyses de corpus menées à partir de copies d'élèves du primaire (1) et du secondaire (2) ont même révélé des âges-types où chacune de ces structures est susceptible d'être employée par une majorité d'enfants ou d'adolescents.

Dans la perspective du présent document, on se contentera de noter que le message informatif favorise, au niveau de la caractérisation, l'occurrence de structures, outre le simple adjectif, tels le complément du nom ("le roi des animaux"), la relative explicative ("les lions, qui habitent l'Afrique et l'Asie...") ou encore la participiale, plus rare, qui joue le même rôle ("les lions, habitant l'Afrique et l'Asie..."), sans oublier par ailleurs l'apposition ("Le lion, grand mammifère carnivore..."), etc.

Quant à l'expression de la circonstance, elle adopte elle aussi diverses formes incluant, entre autres, le groupe nominal ("chaque matin"), la participiale ("arrivé à la lisière de la forêt..."), la gérondive ("en approchant du point d'eau..."), la subordonnée ("quand il sort chercher sa nourriture..."), etc.

Parallèlement à ces moyens linguistiques, certains procédés paralinguistiques de clarification peuvent être aussi utilisés avantageusement à des fins d'explicitation. Tableaux, graphiques, schémas, gravures accompagnées de légendes explicatives, sont en effet de nature à accroître la lisibilité et le degré de compréhension du message informatif.

---

(1) Etude non publiée effectuée par l'auteur de ce document en 1978, corroborant les données de plusieurs recherches américaines en la matière. (voir Loban (1970), Hunt (1965) et O'Donnell et al. (1967).

(2) Etude non publiée effectuée en 1978 - 79 par Yvon Patrice, du Service de Recherche et Expérimentation pédagogiques.

Par ailleurs, être explicite, c'est aussi s'efforcer d'aider l'assimilation du message par l'interlocuteur. Cette mesure s'avère d'autant plus importante que le discours s'allonge au-delà des limites normales de la perception rapide et de la mémorisation. Plusieurs moyens sont alors disponibles pour conserver à l'information ses caractères de clarté et de précision. Certains procédés de mise en évidence (titre, soulignés, subdivisions,...) et de synthèse (sommaire, résumé, table de matières,...) font en effet office de facilitateurs en ce sens.

6.4 La fonction informative en classe de français

On peut appréhender l'exercice en classe de français de la fonction informative sous trois rapports: informer et s'informer, cela va de soi; mais aussi participer à une interview ou un sondage, activités qui comportent une certaine forme de bidirectionnalité et dont il sera également question. Ce sont donc ces trois aspects qui seront développés tour à tour dans les pages qui suivent.

Grâce à l'information, a-t-on posé au départ, des faits pertinents sont portés à la connaissance d'un interlocuteur (un ou multiple), censé les ignorer. Qu'on soit émetteur ou récepteur de tels messages, certaines habiletés spécifiques sont requises de chacun des différents participants à une tâche informative. On aimerait déterminer dans cette section le rôle que la classe de français est appelée à jouer dans le développement de telles habiletés.

6.4.1 Informer

6.4.1.1 L'école et l'initiation aux discours informatifs: une hypothèse

Ce n'est pas seulement la maîtrise de l'objectivité qui ne va pas de soi. Plus généralement, l'habileté à produire n'importe quel type de discours transactionnel, de par le niveau d'exigence linguistique et psycholinguistique très élevé et fort complexe qu'elle implique, milite en faveur d'une initiation systématique. Croire à la génération spontanée en ce domaine, laisser les apprentissages se produire au petit bonheur, risque fort de conduire à des produits langagiers boîteux, malhabiles, inadéquats, voire incohérents.

D'ailleurs, si on analyse les récriminations des parents, professeurs de CEGEP et d'université, employeurs, etc. face au piètre état de la langue des étudiants, on est forcé d'aboutir à un constat: c'est dans les travaux relatifs à leurs cours, dans leurs lettres d'affaires, dans les journaux étudiants ou les interviews auxquels ils participent qu'on constate les déficiences de la langue écrite ou parlée des étudiants. Or, ce sont tous là des discours de type transactionnel... La plupart des personnes interrogées à ce sujet ont conclu que la mauvaise orthographe ne constituait en effet qu'une faiblesse, et sans doute pas la plus importante, parmi les carences enregistrées: les étudiants sont encore accusés de ne pas savoir structurer convenablement leurs discours, enchaîner les phrases harmonieusement et logiquement. On leur reproche de plus très souvent de manquer de clarté, en s'exprimant d'une façon trop implicite.

Mais si l'on y regarde de près, à quels modèles de discours ont-ils été confrontés durant leurs cours de français au primaire et au secondaire? Il semble que ces modèles se ramènent à deux types principaux: les énoncés des exercices de grammaire et ceux des livres de lecture. Dans le premier cas, un survol des manuels en usage amène à constater que les exercices de grammaire se font, soit à partir d'extraits de textes littéraires, qu'on pourrait qualifier de pseudo-discours, soit à partir de phrases détachées, hors contexte. Les livres de lecture, pour leur part, sortent très rarement de la sphère du récit fictif. Les phrases détachées n'apprennent rien du discours; le récit fictif, quant à lui, relève principalement de la fonction expressive. L'immense majorité — pour ne pas dire la quasi-totalité — des véritables discours proposés aux élèves en classe de français sont de type expressif avec tout ce que cela comporte de caractéristiques linguistiques et psycholinguistiques, comme il a déjà été explicité plus haut. Il n'est donc pas surprenant dans ces circonstances que l'élaboration d'un discours de type informatif ou persuasif paraisse si laborieuse et maladroite...

Scrutons un peu la pratique scolaire. A première vue, les fonctions transactionnelles de la communication semblent à l'honneur à l'école: tant les sciences humaines que les sciences exactes leur font fréquemment appel. Les travaux exigés les supposent dans la plupart des cas. Même au cours primaire, un des acquis du programme-cadre semble avoir été l'introduction généralisée du travail à la bibliothèque (souvent poursuivi à domicile) donnant lieu à la production de "travaux de recherche", le plus souvent de type informatif.

Si l'on y regarde de près, force nous est de constater pourtant que, la plupart du temps, ces travaux se résument à la copie, plus ou moins intelligente selon les élèves, de passages entiers tirés de livres de référence. Souvent l'élève ne cite d'ailleurs d'extraits que d'un

seul livre, ce qui diminue encore la nécessité de synthèse des données et de planification judicieuse de son texte. Qui plus est, rares sont les cas où l'on distingue à l'école le besoin d'informer de celui de s'informer. Pourtant, il est bien évident que ces deux opérations vont commander des démarches sensiblement différentes.

Si je m'informe moi-même sur une question, il est plus probable que je consignerai les informations pertinentes sur fiches (ou dans tout autre document personnel) et que l'information correspondra à mes propres interrogations sur le sujet. Dans le cas d'un exposé à faire devant un groupe par contre, les besoins des interlocuteurs en termes d'information doivent être pris en compte, de même d'une foule d'autres facteurs déjà soulignés. La formulation du message de même que le choix du canal de transmission ne peuvent qu'être affectés par ces considérations.

Quant au principe de pertinence qui tient à l'essence même de l'information, il est le plus souvent bafoué à l'école parce que méconnu. Les élèves ont souvent tendance à copier des informations qu'ils possèdent déjà (ou,parfois, qui dépassent tellement leur entendement qu'ils ne sauraient les expliquer...). Quant à la découverte des besoins précis de l'interlocuteur en termes d'information, cette étape est souvent omise, faute pour les élèves d'avoir pris conscience de son importance déterminante.

Si l'on considère maintenant l'évaluation des productions informatives, il est aisé de constater qu'elle laisse plusieurs enseignants perplexes. Ces derniers ne disposent guère en effet d'autres repères précis que la qualité de l'orthographe ou la justesse des idées. Dans les cas où l'élève a copié, les risques d'erreurs orthographiques ou syntaxiques sont minces. On peut souligner, ici ou là, un manque de cohérence entre les idées ou la fausseté possible d'une information sans trop savoir comment aller au-delà. Nul doute que l'élaboration d'une didactique spécifique en matière de discours informatifs semble s'imposer.

Dans cette perspective, une des hypothèses majeures qui préside à ce document et découle plus particulièrement de l'analyse qui précède peut s'énoncer comme suit: parallèlement à la fréquentation et la pratique des discours expressifs, une initiation systématique à la langue et au type de structuration des discours transactionnels, notamment de type informatif, est susceptible de déboucher sur une maîtrise accrue et plus rigoureuse du français, tant sous sa forme orale qu'écrite.

On aimerait rappeler ici cette assertion de Dale selon laquelle "maîtriser le système linguistique n'est pas la même chose que le mettre en oeuvre" (1976, p. 266). Ainsi des élèves ayant acquis et maîtrisé la majorité des règles de grammaire nous désolent en s'avérant si maladroits à formuler convenablement les textes exigés d'eux. De la même façon, on peut déduire qu'une maîtrise acceptable des discours de type expressif ne suffira jamais à développer le degré d'habileté souhaitable au niveau des discours de type transactionnel. Il y faut une initiation adéquate.

C'est pourquoi il semble que seule une initiation différenciée à chacune des fonctions de la communication conduira vraisemblablement à un usage vraiment pertinent et efficace des ressources de la langue. C'est dans cette optique qu'est soumise l'explicitation suivante de ce que devrait être l'initiation à la fonction informative en classe de français.

6.4.1.2 Habiletés à promouvoir

Jusqu'à maintenant on a été amené à mettre en relief plusieurs habiletés inhérentes à l'acte d'informer. Clarté, précision, sélection pertinente des faits, explicitation, etc., ont été tour à tour évoquées à l'occasion de la définition du message informatif et de l'identification de ce qu'on a appelé "le langage des faits". Ce qui manque cependant à ces données du point de vue pédagogique, c'est d'être présentées sous forme de démarche. Ce qui est susceptible d'éclairer un enseignant n'est pas en effet la simple mention de caractéristiques isolées mais plutôt leur organisation fonctionnelle au sein d'une démarche complète, facile à exploiter en classe.

Informer à l'école évoque, de prime abord, tantôt cet exposé fait par un élève devant ses pairs, tantôt ce compte rendu d'une expérience vécue, inscrit dans le journal de classe ou d'école. Ces produits finis cachent cependant une somme de travail impressionnante; pour y parvenir, on a dû suivre un cheminement qui mérite aujourd'hui d'être mis à jour pour servir de balises à la production d'autres discours de même type et éviter ainsi des tâtonnements inutiles.

Comme on y a fait allusion précédemment, chaque situation de communication a beau être unique, la fonction (parfois multiple) qui s'y exerce imprime sa marque propre au déroulement des activités qu'elle préside, leur conférant ainsi un certain air de parenté. Pour sa part, l'acte d'informer comporte, dans cette perspective, certaines étapes passablement constantes susceptibles d'être identifiées et dont la connaissance paraît primordiale à qui veut s'adonner efficacement à la production de discours informatifs quelque peu élaborés.

Ces étapes, regroupées de manière à former une démarche globale ne doivent pas être perçues comme des phases rigides, mais plutôt comme autant de points de repère utiles, selon les cas (c'est-à-dire, le plus souvent, selon l'ampleur et la complexité du discours informatif à produire). Une fois en possession d'une telle démarche, on peut imaginer que l'enseignant sera mieux en mesure de sélectionner les habiletés pertinentes requises par la tâche d'information particulière projetée par ses élèves.

Quels sont donc les jalons d'une pareille démarche? Il semble possible d'en identifier quatre qu'on énumérera d'abord pour les expliciter ensuite à tour de rôle. Dans la majorité des cas impliquant la production d'un discours un peu substantiel, informer suppose:

1° l'identification du besoin d'information de l'interlocuteur

2° la collection des faits en fonction d'un point de vue (qui s'amorce par le choix dudit point de vue, se poursuit par la sélection progressive des faits pertinents et s'achève possiblement par la mise au point d'un plan détaillé)

3° l'organisation des données (c'est ici qu'entre en ligne de compte le choix des moyens linguistiques et paralinguistiques qui paraissent appropriés)

4° enfin, la présentation ou diffusion effective des données.

Quant à l'identification du besoin d'information de l'interlocuteur, elle appelle une décentration de son propre point de vue qui ne peut être atteinte, comme on l'a souligné, qu'avec les progrès de la maturation. Elle pourrait, à la rigueur, dans le cas où ce besoin s'avère difficile à évaluer, prendre la forme d'une mini-enquête. Ce qui importe ici, c'est de déterminer ce que les interlocuteurs connaissent déjà du sujet traité, à la fois pour éviter de ressasser des informations qu'ils possèdent déjà et se donner une possibilité ultérieure de rattacher l'inconnu au connu.

La deuxième étape, plus substantielle, consiste à colliger les faits en fonction d'un point de vue. Il est rare en effet qu'un discours ne comporte qu'une seule information. La plupart du temps, la tâche envisagée suppose une hiérarchisation des concepts à traiter. Les enfants, en particulier, rencontrent certaines difficultés à ce niveau. Entendent-ils nous informer sur les fleurs ou les animaux? Laissés à eux-mêmes, ils assemblent souvent pêle-mêle les données inventoriées, sans aucun souci de présentation méthodique des faits. Une initiation systématique semble donc s'imposer à cet égard.

Il s'agit de faire verbaliser à l'élève les divers points de vue dont il compte nous entretenir par rapport à une question donnée. Imaginons qu'il s'agit d'un exposé sur les singes. Toutes les informations qu'il est possible de colliger sur le sujet ne peuvent être placées sur le même pied. Les espèces de singes, le nombre de petits dans une portée, la théorie de l'évolution, les découvertes de Jane Van Lawick-Goodall, l'utilisation des singes dans les laboratoires médicaux et la raréfaction de certaines espèces ne peuvent être traitées concurremment, sans mise en ordre préalable de ces thèmes disparates et possiblement élimination de certains d'entre eux. Car ils ne se situent pas tous en effet sur le même plan.

Déjà, la discrimination de ce qui constitue une idée principale (donc un thème possible) par rapport aux idées secondaires (détails à l'appui du thème) peut faire l'objet de très utiles leçons au primaire (peut-être même au secondaire...) Une fois le choix d'un ou de plusieurs points de vue effectué, on peut alors partir à la recherche de sources fiables de renseignements à leur sujet.

L'observation directe fournit évidemment la meilleure garantie de fidélité aux faits. Il est possible de s'y référer lors de la production d'un rapport d'expérience scientifique ou alors du commentaire d'un événement en cours, sportif ou autre. Généralement, par contre, on doit se contenter de source de seconde main, souvent écrites. Or, les jeunes ont tendance à croire tout ce qui est écrit. Il importe donc d'initier progressivement les élèves au fil de la scolarité à jauger soigneusement l'autorité et la pertinence de leurs sources. Dans la même veine, il convient aussi d'amener les élèves à différencier le fait de l'opinion, sans quoi ils risquent de présenter comme fondés et sûrs de simples jugements ou hypothèses émis autour d'eux ou encore par les auteurs consultés.

C'est ici qu'intervient, toujours dans cette étape de collection des faits, la sélection des données glanées auprès des sources fiables inventoriées. Cette sélection opérée sur la base du point de vue adopté peut entraîner parfois une possible révision de ce point de vue, à la lumière de certains faits nouveaux mis à jour.

L'opération de sélection devrait s'opérer en deux temps. Dans un premier temps en effet, il s'agit de stocker l'information pertinente, dans la mesure où cela s'avère nécessaire. A cette fin, l'élève devra être initié à la prise de notes sous diverses formes: annotations (lorsque cela est possible... et permis!), fiches, notes personnelles, auxquelles peuvent se joindre des coupures de journaux, des enregistrements, etc.

Dans un deuxième temps, il s'agit de rejeter ce qui apparaît, en définitive, non pertinent. Il peut y avoir diverses raisons d'agir ainsi. Parfois la confrontation des données inventoriées avec les points de vue retenus entraîne l'abandon de certaines d'entre elles comme non conformes à ces points de vue (ou thèmes). Il arrive par ailleurs que des informations provenant de sources différentes se recoupent et que quelques-unes se voient rejetées parce que redondantes. Une fois encore, il semble parfois malaisé aux enfants de percevoir la redondance d'idées diverses sélectionnées et on se doit de les alerter en temps utile à ce propos, pour qu'ils en viennent à accroître la densité de leurs communications en termes d'information.

Enfin, dernière étape de la collection des faits et non la moindre, les données étant désormais rassemblées, il s'agit de les confronter (si cela n'a pas été effectué en cours de route) à un ensemble de critères inhérents à la situation proprement dite. Avant l'organisation personnelle définitive des données en un tout cohérent, c'est ici que l'élève peut procéder au choix du niveau de langue souhaitable, eu égard à ses interlocuteurs.

En plus de ces contraintes relatives à l'âge, au nombre et au statut de ces derniers, il devra de plus analyser ces autres contraintes relatives cette fois à l'espace, au temps disponible, voire au coût. L'allure de son message peut en effet s'en trouver modifié. Pense-t-il jouir de peu de temps, il devra condenser l'information. Doit-il l'afficher dans une salle très vaste: le choix d'un graphisme approprié pourra s'imposer et réduire la quantité d'informations fournies.

Dans la même veine, il devra arrêter son choix sur le canal de transmission le plus adéquat. Parfois, plusieurs formes de communication concurrentes se présenteront à lui. Choisira-t-il l'exposé, le reportage, l'affiche, le compte rendu écrit? Une initiation préalable aux possibilités et limites de chacune de ces formes lui permettra d'opérer le choix le plus judicieux.

Au moment d'achever cette étape de collection des faits, si le message à transmettre s'avère long et complexe, il peut être recommandé d'inciter l'élève à établir un plan pour faciliter l'étape subséquente d'organisation finale des données recueillies.

Les informations pertinentes étant désormais disponibles, il s'agit maintenant de les organiser de manière personnelle de façon cohérente, tout en respectant les caractéristiques propres du discours informatif. Cette étape d'organisation des données comporte divers aspects, susceptibles d'être traités concurremment par l'émetteur. C'est dans le but d'être plus clair qu'on les regroupe ici sous un ensemble de rubriques fonctionnelles.

Le respect de l'objectivité du message informatif entraîne, comme on l'a déjà fait remarquer, plusieurs conséquences d'ordre linguistique et paralinguistique. L'usage d'un vocabulaire dénotatif peut amener l'enseignant à proposer certains exercices de discrimination entre termes dénotatifs et connotatifs qui aideront l'élève, une fois en situation, à opérer des choix plus judicieux au plan lexical.

Dans cette optique, l'élève sera encouragé à préférer aux termes génériques ("un arbre", "un oiseau") des termes plus spécifiques ("un bouleau gris"; "une mésange à tête noire"), davantage porteurs d'information. Dans le même ordre d'idées, ses recours à la quantification précise (à l'encontre d'expressions plus vagues comme "quelques-uns" ou "un très grand nombre") inciteront à lui faire connaître les règles d'orthographe particulières aux adjectifs numéraux. De la même façon, on ne manquera pas d'initier en temps opportun aux règles propres aux adjectifs de couleur, dont l'usage risque ici d'être plus fréquent et nuancé.

Quant aux procédés d'effacement du "je", on y viendra progressivement, vu la difficulté qu'ils représentent pour les jeunes enfants. Ce qui est ici à promouvoir, c'est sans doute la variation dans les énoncés possibles du groupe sujet. Les pronoms indéfinis et tournures impersonnelles sont connues, des élèves du secondaire notamment. Ils ne pensent cependant pas suffisamment à les utiliser en situation, pour varier leurs amorces de phrase. Il ne s'agit donc pas d'insister uniquement sur l'orthographe du verbe commandée par de tels sujets; il convient de plus — et surtout — d'en promouvoir l'occurrence dans des situations d'écriture réelles. A quoi sert à l'élève en effet de connaître l'orthographe d'une structure donnée s'il ne lui vient jamais à l'esprit de l'utiliser lors d'une communication effective?

La variété des structures de phrases peut encore s'accroître grâce à l'emploi de nominalisations, tout indiquées dans les discours informatifs puisqu'elles ont pour effet d'accroître la densité de l'information fournie. Prenons un exemple: sans initiation particulière à cet égard, la majorité des élèves auront tendance à écrire (ou dire): "Le pont a été construit entre 1950 et 1952." Ce qui a pour effet de mobiliser une phrase entière au service d'une seule information. Attaquer au contraire, par: "La construction du pont, entre 1950 et 1952, ..." laisse tout le prédicat disponible pour des informations supplémentaires.

Les élèves plus âgés devraient sans aucun doute être initiés au fonctionnement d'une telle structure; mais ils devraient, plus encore, prendre conscience de son utilité potentielle lorsqu'il s'agit de condenser habilement l'information. La nominalisation n'est qu'une stratégie facultative mais qu'il s'agit de connaître et d'utiliser à bon escient. Comme on le constate, les procédés d'effacement du "je" doivent déboucher sur des pratiques discursives différenciées pour revêtir leur pleine efficacité.

Le respect de l'objectivité devrait par ailleurs donner lieu en classe à certaines discussions, exemples pertinents à l'appui, sur l'impact du parti-pris sur la fidélité de l'information. En général, les sujets tirés des sciences sociales (décisions politiques, contraception, usage des drogues, etc.) prêtent à interprétation et les élèves peuvent éprouver certaines difficultés à informer objectivement sur ces questions. Dans la même veine, il y a lieu de les inciter à rechercher en ces matières les pour et les contre pour s'assurer de ne pas biaiser l'information à transmettre.

Vu les plagiats dont se rendent coupables même certains adultes, il n'est sans doute pas superflu d'initier les jeunes à citer honnêtement leurs sources... S'attribuer à soi-même le bénéfice d'une idée d'autrui constitue sans contredit, en plus d'une malhonnêteté flagrante, une entorse certaine à la fidélité du message informatif. Le souci de bien informer encouragera donc à glisser certaines citations, lorsque nécessaire, de même qu'à fournir une bibliographie détaillée à la fin de son travail.

Le recours à certains procédés d'explicitation constitue une démarche inhérente au discours informatif, a-t-on souligné plus haut. On a mentionné à cette fin les rôles prépondérants de la caractérisation et de l'expression de la circonstance. Comment informer avec précision

en effet sans en venir à exprimer l'aspect du référent nominal dont on traite, à faire connaître ses caractéristiques propres? Au plan syntaxique, la caractérisation peut prendre l'aspect tantôt d'un simple adjectif, tantôt d'un adjectif suivi d'un complément ("un sac plein à craquer"). Les compléments prépositionnels ("des pépites d'or", "un mammifère aux poils longs"), les relatives explicatives ("un grand carvinore qui vit en Afrique") ou alors les participiales, plus synthétiques — et par là, plus complexes... — ("un grand carnivore vivant en Afrique"), sans oublier les appositions nominales ("Paris, la capitale de la France") jouent également un rôle en ce sens. Notons que chez les jeunes, les structures de caractérisation se retrouvent habituellement au niveau du complément mais très peu au niveau du sujet.

Quant à l'expression de la circonstance, elle vise à apporter certaines précisions utiles de temps, de lieu, de manière, de cause, etc. Sur le plan syntaxique, plusieurs structures se présentent à l'élève: le groupe nominal ("Chaque matin"), le groupe prépositionnel ("pour avancer", "avec agileté"), l'adverbe, la subordonnée, etc.

Deux remarques s'imposent ici quant à ces stratégies d'explicitation. En premier lieu, il existe certains âges-types d'utilisation de chacune des structures syntaxiques respectives énumérées plus haut. Ainsi, l'adjectif, qu'on croit à tort facile à produire par les enfants ne l'est guère avant la 4e ou la 5e années, parfois même plus tard. L'expression prépositionnelle apparaît elle-même plus aisée à produire, si surprenant que cela paraisse. Quant à l'expression de la manière, pour citer un autre exemple, il paraît acquis que le développement cognitif habituel des enfants leur permet rarement de l'utiliser avant l'âge de dix ans. D'où l'inanité, par exemple, de faire apprendre l'orthographe des adverbes de manière en -ment avant la 5e année du primaire... Il serait donc prudent de se référer aux résultats de la recherche en ce domaine (1) dans le but d'élaborer une didactique réellement adaptée aux possibilités des enfants et des adolescents.

---

(1) On renvoie notamment ici le lecteur aux travaux de Loban (1970), Hunt (1965) et O'Donnell et al. (1967) sur la maturation syntaxique.

La deuxième remarque apparaît plus importante encore. Sous prétexte que diverses structures s'offrent pour caractériser ou encore exprimer la circonstance, il ne faudrait surtout pas faire de leur usage une obligation. Car contrairement au domaine de l'orthographe, on se trouve ici dans une aire de choix et non de contraintes. Certes, le locuteur ou le scripteur habile varie généralement ses tournures de phrase comme ses structures syntaxiques; c'est même là un de ses signes distinctifs.

Pour promouvoir un usage efficace de la langue, il importe donc de faire prendre conscience à l'élève que pour qualifier son référent, par exemple, plusieurs structures à peu près équivalentes s'offrent à lui. C'est ce qu'on appelle le phénomène de concurrence syntaxique. En soi, pour évoquer la caractérisation, l'adjectif, la relative ou le complément du nom ne sont pas meilleurs les uns que les autres. C'est au nom de critères de pertinence (parce que ça sonne mieux à l'oreille, qu'on y gagne en concision, que cela permet d'éviter une redondance de structures...) que le choix doit s'effectuer. Bien sûr, pour opérer un tel choix, l'élève doit connaître les diverses ressources linguistiques disponibles, assorties de leur mode de fonctionnement orthographique, ce qui exige un apprentissage approprié en temps voulu. Si la compréhension de son message est assurée et les besoins d'explicitation comblés, et ce autant que possible de façon variée, l'élève peut se compter satisfait. Il aura vraisemblablement progressé efficacement au plan linguistique.

Pourtant, ce ne sont pas là les seules stratégies de l'explicitation. Certains procédés s'y ajoutent qui ont pour fonction de clarifier davantage certains points qui risqueraient d'être mal compris. L'explicitation de termes joue ce rôle d'élucidation. Elle peut se présenter sous diverses formes: définition proprement dite; périphrase explicative ou simple synonyme; tantôt, exemple ou comparaison; tantôt, légende accompagnant une gravure. Tableaux, graphiques, schémas, fournis à l'appui du message, note en bas de page, annexe, — la liste pourrait s'allonger — constituent encore d'autres techniques utiles d'explicitation.

Ce qui importe au plan pédagogique, c'est de présenter ces diverses stratégies comme autant de moyens pour le locuteur ou le scripteur de clarifier ses propos. Plutôt que d'étudier par exemple les synonymes lors d'exercices de vocabulaire hors contexte et la périphrase, à l'occasion de l'étude des figures de style, il semble infiniment plus profitable de les présenter d'emblée comme des stratégies au service d'un même but fonctionnel: l'explicitation. L'élève risque alors d'être beaucoup plus motivé à les utiliser que ce n'est le cas lorsqu'on lui en propose une présentation purement formelle. On retrouve ici en filigrane ce principe de fonctionnalité qui constitue l'un des principaux fondements de ce document.

Objectivité et explicitation ne constituent pas par ailleurs les seules exigences du message informatif. Pour respecter les possibilités d'assimilation de l'information par l'interlocuteur, il convient encore, au besoin, de parsemer son discours de procédés de mise en évidence et de synthèse. Titres, soulignés, subdivisions (qu'on peut révéler, à l'oral, en début d'exposé...), mots écrits en majuscules, accentuation de l'intonation ou pauses à l'oral: autant de moyens de mettre ses dires en relief. Notons par ailleurs qu'une citation bien placée peut également concourir à faire ressortir une idée importante du discours en attirant spécialement l'attention sur elle.

Enfin, on s'en voudrait d'omettre ici le rôle du paragraphe à l'écrit. On répète souvent que chaque paragraphe doit comporter une idée principale étayée par quelques détails. Cette conception paraît plutôt sujette à caution quand il s'agit de textes expressifs. Là encore, l'initiative du changement de paragraphe paraît surtout relever du bon plaisir de l'émetteur et n'admettre, en définitive, aucune règle précise. On devine donc que l'initiation au paragraphe gagne à se faire de façon plus systématique à l'occasion de la production de textes informatifs, car alors divers points de vue cohérents doivent être développés tour à tour, entraînant certaines agglomérations d'informations, suivies de coupures, alors davantage justifiées ou nécessaires.

En terminant cette section sur la mise en évidence de l'information à transmettre, notons enfin que lorsque cette dernière s'avère très abondante, il est indiqué de l'assortir de sommaire, résumé et table de matières, selon le cas.

Quant à la présentation formelle du discours, il importe que les élèves soient peu à peu initiés, au fil de leur maturité et selon les situations qui se présentent, à une panoplie assez large de formes de communication informatives pertinentes. Soulignons qu'en ce qui concerne les formes de communication du bloc informatif (1), on a cru bon les diviser en trois groupes: formes les plus typiques, formes virtuellement mixtes et techniques informatives. Ces dernières ne devraient jamais être traitées à part mais plutôt être intégrées à une forme plus englobante susceptible de leur donner un sens. Ainsi, la légende explicative sera vue à l'occasion d'un compte rendu et la définition, dans le cadre des techniques de clarification d'un exposé, par exemple. Cette méthode a l'avantage de comporter de meilleures garanties de compréhension et de transfert éventuel de l'habileté à utiliser lesdites techniques. Comme on l'a déjà mentionné, l'initiation aux formes de communication ne devrait pas prêter à un enseignement formel; tout au plus devrait-on initier pratiquement au rôle propre de celles qu'on juge bon de sélectionner, assortissant les remarques faites à ce propos de quelques règles simples de présentation matérielle, s'il y a lieu.

Enfin, quant à l'étape de diffusion des données qui vient couronner la démarche tout entière, elle constitue un véritable test d'efficacité des apprentissages effectués en cours de route. Par leur réaction, les interlocuteurs sont en effet appelés à prouver leur degré de satisfaction. La communication réussit-elle à les informer réellement, à repousser chez eux les frontières du connu? C'est un premier succès à l'actif de

---

(1) Voir, en annexe, pp. 226 - 227

l'émetteur. L'information s'avère-t-elle par ailleurs objective? claire? suffisamment explicite? Le medium choisi est-il employé habilement? Dans l'affirmative, on est en présence d'une communication réussie; dans le cas contraire, des critiques constructives peuvent être de nature à paver la voie à un succès futur.

Plus on veille à soigner cette étape de diffusion des données, c'est-à-dire plus l'audience est large ou importante par exemple, plus on peut s'attendre également à ce que toute la démarche soit vécue avec sérieux et motivation. Il est évident aussi que plus la contribution requise des interlocuteurs est considérable, plus l'émetteur risque de soigner sa présentation, de se soucier vraiment de leurs besoins et de tenter de soutenir au maximum leur attention. Cela suppose bien sûr que l'activité d'information en soit une véritable et non un pur travail de recherche formel remis à un enseignant qui connaît déjà toutes les présumées informations véhiculées...

Pour clore enfin cette longue section consacrée à l'apprentissage de la fonction informative comme émetteur, notons que l'initiation à un exercice compétent de cette fonction ne promet de constituer un atout majeur dans l'entreprise d'amélioration de la qualité de la langue qu'à certaines conditions.

Premièrement, comme on s'est plu à le répéter, plus l'implication des élèves sera grande dans la communication à laquelle ils participent, plus ils risqueront de faire un appel large et diversifié à toutes les ressources de la langue qu'ils ont déjà accumulées. Ainsi, s'ils sont invités à participer à un processus d'information dont le résultat les intéresse, ils auront beaucoup plus de chance à la fois de mobiliser la multiplicité de leurs acquis linguistiques actuels et de se rendre, de plus, dis-

ponibles aux futurs apprentissages langagiers qui conditionnent la réussite de cette communication. Cela suppose cependant que le discours produit soit le fruit d'un travail personnel d'organisation et de formulation et non le fruit de la copie pure et simple d'extraits de livres, cette plaie qui afflige de façon si consternante nos classes de français à l'heure actuelle.

En deuxième lieu, pour être efficaces, les apprentissages particuliers inhérents aux quatre étapes qui ont été inventoriées doivent toujours être présentés comme parties de la démarche globale d'information proposée qui leur donne leur sens véritable. Par ailleurs, cette démarche, fondamentale dans la production d'informations un tant soit peu complexes, doit être perçue comme concentrique, c'est-à-dire comme devant être répétée en se complexifiant toujours davantage au fil de la scolarité. Ainsi, l'enfant de 8 ans et le jeune de 15 ans respecteront respectivement chacune des étapes préconisées, mais les objectifs qui leur sont subordonnés seront dosés selon les capacités individuelles et le degré de maturation.

Enfin, une initiation pertinente à la production de discours informatifs mérite une évaluation appropriée. En cette matière, l'enseignant qui, à l'occasion d'un travail de recherche, par exemple, en aura profité pour initier les élèves au caractère d'objectivité du discours informatif, saura avec beaucoup plus de précision ensuite quoi évaluer: emploi d'un vocabulaire dénotatif, de tournures impersonnelles, absence d'énoncés de jugements et d'opinions, emploi de citations, indication des sources de référence, etc. Bref, en plus de s'inquiéter de la conformité orthographique et syntaxique au bon usage, il sera en mesure d'évaluer l'adéquation entre la forme et le fond, entre la performance de l'énonciation et l'intention de communication, eu égard aux apprentissages spécifiques réalisés à cette fin.

En tant que professeur de français, le rôle de l'enseignant n'est pas d'évaluer la qualité du fond, c'est-à-dire des idées émises; par ailleurs, ce rôle, pour être efficace, semble devoir aller au-delà de la seule correction orthographique et syntaxique, axée sur le bon usage. Malgré tous les reproches qu'on adresse aujourd'hui aux professeurs de français — qui font figure plus souvent qu'à leur tour de boucs émissaires en ce qui concerne les maux qui affligent la langue — on est enclin à croire qu'ils accordent une très grande importance encore aux règles de grammaire et à l'orthographe. Pourtant, cela ne semble pas suffisant pour former des jeunes qui possèdent la maîtrise de la langue à laquelle on s'attendrait d'eux, soit dans leurs études ultérieures, soit dans le rôle qu'ils sont appelés à jouer au sein de la société en tant qu'adultes. La voie fonctionnelle proposée ici n'est pas celle de la facilité. Pourtant, l'amélioration de la qualité de la langue a bien des chances de ne se réaliser qu'à ce prix, qui est celui de la rigueur et de la significativité des apprentissages.

6.4.2 S'informer

Tout comme l'acte d'informer, s'informer implique une démarche fonctionnelle qui comporte, on s'en doute, certaines ressemblances avec la précédente, mais qui s'en dissocie néanmoins sur certains points. Pour rester fidèle à la méthode de présentation adoptée, on donnera d'abord un aperçu global des quatre étapes inventoriées avant de se livrer au commentaire de chacune d'elles.

S'informer suppose potentiellement:

1° l'identification du besoin d'information ressenti

2° la sélection critique de sources de référence

3° la lecture de l'information proprement dite

4° la mémorisation des données jugées à retenir.

Il va de soi que toute activité d'information personnelle n'exige pas chacune des étapes mentionnées. Il surviendra sûrement des cas, au fil de la scolarité, par contre, où toutes ces étapes seront requises pour réaliser quelque tâche informative plus complexe. Il s'agit donc de discriminer en chaque occasion ce qui risque d'être utile à l'élève et de l'y initier pertinemment.

L'identification du besoin d'information ressenti, pour sa part, peut varier d'une simple curiosité diffuse à la reconnaissance de tel besoin particulier. Dans tous les cas cependant, la curiosité intellectuelle devrait présider à l'acte d'information. Or qu'en est-il souvent à l'école? Les élèves reçoivent la consigne d'aller à la bibliothèque ou d'effectuer un travail de recherche obligatoire, avant même que leur curiosité ait été mobilisée. Il n'est pas surprenant dans ces conditions de les retrouver si peu motivés, si peu captivés par la tâche à accomplir.

Il arrive qu'on feuillette parfois un livre d'information sans but précis, tout simplement pour apprendre à mieux connaître cet univers où l'on vit. Lorsqu'il s'agit d'une activité informative plus planifiée par contre (en vue de préparer une sortie éducative, par exemple, ou se documenter plus à fond sur un sujet précis), on devrait pouvoir identifier certaines questions qui surgissent, au fond de soi, en mal de réponse. Souvent, nos élèves sont désorientés face à une tâche informative à accomplir, simplement parce que leur curiosité n'est pas en éveil. Le thème étudié ne suscite en eux aucune interrogation ou alors ils ne font pas l'effort nécessaire pour verbaliser les questions latentes qu'ils se posent.

On a voulu un jour exploiter cette technique d'éveil de la curiosité qui consiste à noter les questions qu'on se pose sur un sujet donné. Certains élèves de 5e année souhaitaient alors effectuer une recherche sur les coquillages. Lorsqu'on leur a demandé d'expliciter leurs interrogations à

ce sujet, ils sont demeurés médusés! Leurs questions sur les coquillages? Ils ignoraient, ne savaient pas trop. Le premier travail a donc consisté uniquement à s'interroger, à laisser surgir cet esprit de curiosité et de découverte qui habite chaque enfant, mais qu'on exploite souvent si mal à l'école...

Quand chacun arriva au bout d'un moment avec deux ou trois questions dûment formulées (bon exercice sur la forme interrogative!), — "comment se déplacent les coquillages?", "que mangent les bivalves?", "comment se reproduisent-ils?" — alors seulement commença la véritable recherche, cette tentative patiente et passionnante de découverte de réponses adéquates à ses propres questions. Copier des pages et des pages d'un même livre devenait du même coup un non-sens: les enfants durent glaner çà et là les informations voulues et les organiser en un texte cohérent. Quel profit pour l'enfant... et pour sa langue!

Une fois le besoin d'information bien identifié, la deuxième étape conduit tout naturellement à s'adonner alors à une sélection critique de ses sources de réf rence. C'est ici que peut prendre place profitablement, en temps opportun, l'initiation à l'encyclopédie et à certaines pages informatives du dictionnaire (planches...). Dans le même ordre d'idées, on peut étendre cette initiation à la revue, au journal, au bulletin de nouvelles, au livre de recherche, etc.

Les habiletés à développer ne manquent pas: mode de consultation des fichiers, index, tables de matières, bibliographies, voire mode d'utilisation de la bibliothèque elle-même, et bientôt, qui sait, de la banque de données informatisée... Une sélection judicieuse d'auteurs autorisés dont on peut attendre une information fiable implique encore qu'on soit à l'affût de la date de publication d'un ouvrage, de la réputation de l'auteur, de la nature de ses publications (souvent révélée par les notes biographiques imprimées à l'endos des volumes). Aux élèves plus âgés, on peut même se permettre de faire découvrir la notion d'agence de presse, de même que les sigles des principales d'entre elles.

La sélection judicieuse de ses sources une fois effectuée, vient alors l'étape de la lecture proprement dite de l'information. Contrairement à ce qu'on a pu dire au chapitre de la fonction expressive concernant la lecture qui visait alors avant tout à savourer un texte, il importe ici d'en promouvoir certaines formes inusitées. Apprendre à lire rapidement en diagonale est une technique qui s'acquiert et peut certainement s'avérer très utile à la phase de cueillette des données informatives. Une autre technique consiste en une lecture assortie d'annotations ou de prises de notes (sur fiches ou autrement) voire, quand c'est possible, de soulignement de passages importants. Ces divers procédés sont autorisés par la propriété de "contextualisation à la pièce" dont il a été question plus haut. La pertinence des informations s'apprécie de façon ponctuelle et successive, ce qui permet d'opérer une sélection judicieuse des éléments particuliers dont l'enregistrement paraît utile.

La mise au point d'un système d'abréviation personnel pour la prise de notes peut s'avérer d'une grande utilité, surtout au secondaire. De la même façon, l'habileté à remplir différents types de fiches peut contribuer à stocker efficacement certaines informations en vue d'un usage ultérieur. S'informer, c'est souvent plus qu'écouter et lire: dans bien des occasions, cela suppose colliger rapidement, intelligemment et méthodiquement les données pertinentes recueillies.

Cela implique encore de garder l'esprit critique sans cesse en éveil. Telle connaissance n'est-elle pas périmée? S'agit-il bien d'un fait ou plutôt d'une opinion? Ne nous présente-t-on qu'un côté de la médaille dans ce reportage? Il ne faudrait pas être dupe d'une information biaisée, entachée de parti-pris. Or, comme on l'a souligné, les jeunes ont souvent tendance à croire tout ce qui est dit sur les ondes comme tout ce qui est écrit. Il ne faut pas hésiter à leur faire perdre en temps opportun cette trompeuse illusion...

Pour revenir à la lecture proprement dite, ajoutons que les élèves doivent apprendre assez tôt à tirer parti de certains indices informatifs importants, susceptibles de faciliter chez eux la rétention du message. Parmi les procédés de mise en relief, on songe ici aux titres, subdivisions, mots en italique ou en caractères gras, aux légendes, tableaux, graphiques, etc.

Parmi les procédés de synthèse, citons les paragraphes d'introduction et de conclusion souvent porteurs de l'essence de l'information; la table des matières et la bibliographie, s'il y a lieu. Pour assurer la pleine compréhension de leurs lectures, on doit encore les initier aux abréviations courantes et aux sigles. Dans presque tous les cas, ces diverses habiletés n'auront pu être développées à l'occasion de la lecture de textes expressifs, ces derniers ne les impliquant tout simplement pas.

Reste enfin l'étape de mémorisation des données jugées à retenir, dont il y a peu à dire, sinon que les élèves méritent d'être stimulés à cet égard. Si l'être humain s'enrichit de l'impression globale laissée en lui par certains messages expressifs, il n'est pas moins riche de la somme de connaissances qu'il a accumulées: car, en élargissant les horizons de son esprit, celle-ci lui confère en définitive un plus grand pouvoir encore sur la vie et l'univers qui l'entoure. Encore faut-il qu'il ait confié à sa mémoire les connaissances les plus importantes qui se sont offertes à lui.

6.4.3 Participer à une interview, un sondage

Les objectifs relatifs aux deux modalités informer et s'informer semblent requérir peu d'explications supplémentaires; on glissera donc un mot maintenant sur l'interview et le sondage (1) qui constituent deux

---

(1) La question des techniques d'élaboration d'un questionnaire de sondage, du choix d'un échantillonnage représentatif et de la compilation des résultats dépasse le cadre de ce document et n'est conséquemment pas abordée ici.

cas un peu spéciaux au sein de la fonction informative. Dans l'interview, on est souvent en présence d'un double interlocuteur, ce qui vient encore compliquer la tâche de l'information. Bien sûr, on adresse ses questions à un répondant spécifique; pourtant, en général, ni l'interviewer, ni le répondant ne constituent les véritables interlocuteurs-cibles: ceux-ci sont plutôt extérieurs aux participants. De telle sorte que les questions comme les réponses visent d'abord et surtout ces interlocuteurs-cibles, tout en exigeant une égale adaptation aux principaux protagonistes...

L'interview peut parfois constituer une technique informative en soi, comme c'est le cas durant certains bulletins de nouvelles, parfois s'insérer dans un projet plus vaste: reportage, documentaire, etc. Dans ces cas, les étapes mentionnées à la rubrique "informer" complètent cette mini-séquence de la collecte des données que constitue l'interview. Le sondage, de la même façon, peut donner lieu soit à une simple publication de résultats, soit encore à une analyse critique qui elle, dépasse le cadre de l'information pour prendre place au sein des discours persuasifs dont il sera question dans un moment.

Il est à remarquer que sondage et interview présentent une autre particularité: celle d'entraîner le répondant à exercer l'une ou l'autre des trois fonctions expressive, informative ou persuasive, selon le cas. En effet, on pose une question pour s'informer, mais on peut tout aussi bien recevoir des réponses qui soient des jugements, des faits ou des arguments. C'est donc en se plaçant surtout du point de vue de l'interviewer, et qui plus est, de la formulation même de ses questions, qu'on a pu attribuer l'interview et le sondage à la fonction informative. Les réponses, pour leur part, s'avèrent multifonctionnelles, et toute analyse critique de résultats, de l'ordre de la fonction persuasive. Vu cette grande complexité, c'est donc avec beaucoup de circonspection qu'on manipulera en classe ces formes de communication.

L'espace imparti à l'explicitation de la fonction informative dans ce rapport laisse pressentir l'importance que devrait lui accorder le cours de français. Une des raisons qui militent en faveur d'une telle décision est que, règle générale, par rapport à la langue plus familière des discours expressifs, l'information suppose souvent un registre de langue plus soigné, plus formalisé. De plus, en vertu de "l'ascèse" que requièrent les exigences d'objectivité et d'explicitation, l'exercice de la fonction informative entraîne un recours à des ressources linguistiques comparativement moins exploitées par la langue familière de l'expression.

Un emploi plus sophistiqué de différents types de subordonnées, telles les propositions gérondives, relatives, nominalisées, participiales et adverbiales, semble être appelé plus spécialement par la nécessité de fournir un maximum d'informations en un minimum de mots et de la façon la plus explicite possible. L'exigence de clarté, pour sa part, permet de mieux inventorier certaines richesses lexicales comme la dénotation, l'apposition, la préfixation, la suffixation, etc. L'effacement du "je" paraît entraîner dans l'ensemble une diversification potentielle plus grande des ressources du vocabulaire et des tournures de phrases. On ne suppose pas par là que ces ressources soient exclusives à la fonction informative: simplement, celle-ci semble en encourager un emploi plus systématique, donc plus fréquent. C'est pourquoi, il est permis de croire que l'initiation à un exercice compétent de la fonction informative promet de constituer un atout majeur dans l'entreprise d'amélioration de la qualité de la langue.

Chapitre 7: LA FONCTION PERSUASIVE OU L'ART COMPLEXE DE CONVAINCRE

7.1 Spécificité de la persuasion au sein des messages conatifs

La fonction informative n'est pas la seule à être impliquée par un usage transactionnel du langage. Si l'on se centre fréquemment sur les besoins référentiels d'un interlocuteur, on ne se préoccupe pas moins souvent de tenter d'agir sur lui, de changer sa mentalité, de diriger son action, bref d'influer sur son comportement grâce aux discours qu'on lui tient. C'est ce qu'on appelle la fonction conative du langage.

Elle peut prendre trois aspects principaux selon qu'on désire influer directement ou indirectement sur la conduite d'autrui. Dans le premier cas, on a affaire tantôt à la fonction régulatoire du langage qui procède par mode d'injonction et dont on trouvera la description un peu plus loin; tantôt, à la fonction ludique qui vise à amuser et dont la description viendra clore ce document. Le second cas donne lieu à la fonction persuasive qui tente plutôt, pour sa part, de convaincre l'interlocuteur, c'est-à-dire de le gagner peu à peu à ses vues. On s'attardera maintenant à expliciter la nature de cette dernière, à en dégager la spécificité, les stratégies propres de même que certains éléments de la situation dont elle doit tenir compte de façon particulière. On poursuivra ensuite avec la présentation de ses caractéristiques linguistiques et on conclura avec quelques considérations sur le rôle de la classe de français à son égard.

7.1.1 Les stratégies du discours persuasif

Persuader, nous dit le Larousse, c'est "amener quelqu'un à croire, à faire, à vouloir une chose". Le Pluridictionnaire précise de son

côté, que c'est "réussir à obtenir son adhésion en faisant valoir des arguments". Imposer son autorité en donnant des ordres n'est pas toujours une attitude appropriée. Dans certains cas, il peut s'avérer plus habile de travailler à gagner l'assentiment d'autrui en lui faisant valoir le bien-fondé des positions ou décisions qu'on préconise.

Il existe deux stratégies primordiales pour parvenir à cette fin: utiliser des arguments d'ordre logique ou des arguments d'ordre émotif. A un extrême, la science, pour progresser, procède essentiellement par voie d'argumentation logique alors que souvent les discours politiques et la publicité préfèrent miser sur les sentiments et les émotions pour s'insinuer dans les consciences. Toutefois, la plupart du temps dans la vie courante ces deux procédés se combinent, joignant l'appel aux sentiments au poids des preuves rationnelles pour mieux emporter l'adhésion.

La logique s'accommode de faits, les sentiments plutôt de jugements: dans tous les cas, la persuasion avance les uns et les autres en guise d'arguments. C'est pourquoi elle apparaît aussi habile à jouer sur la dénotation que sur la connotation. Ainsi, par exemple, projetant une campagne de souscription, le directeur d'un organisme rappellera la générosité passée des donateurs, insistera à la fois sur les effets persistants du mal à combattre, les progrès concrets déjà réalisés à cet égard et les réalisations futures escomptées, le tout étayé par des faits. Mais peut-être ne résistera-t-il pas à la tentation de glisser quelque part au sein de ce plaidoyer rationnel une assertion d'un autre type, du style: "Je ne doute pas un instant que des gens aussi généreux que vous n'hésiteront pas à ...!" Qui ne perçoit la tactique de flatterie qui affleure ici? "Aussi généreux" est une expression fortement connotative, donc investie d'un pouvoir d'évocation tel qu'elle risque de peser d'un poids non négligeable sur la décision favorable d'un potentiel souscripteur.

7.1.2 L'inférence

C'est ainsi que la fonction persuasive participe des deux fonctions explicitées précédemment en faisant des emprunts aux types d'énoncé qui les caractérisent, à savoir jugements et observations. Elle n'en constitue pas moins par ailleurs une fonction autonome, possédant sa propre spécificité: la persuasion ne se contente pas d'exposer ces énoncés, elle établit entre eux des relations formelles. Cette propriété reçoit le nom d'inférence. En d'autres mots, produire une inférence consiste à imposer une structure relationnelle aux énoncés considérés. Plus nombreuses et habiles seront les relations ainsi ménagées, plus puissant sera le pouvoir de persuasion.

Linguistiquement, comme l'explique Berlo, l'inférence fait appel à ce qu'on pourrait appeler des termes "fonctionnels":

> Quand nous faisons des inférences, nous utilisons certains mots qu'on peut étiqueter "mots fonctionnels" ou "structuraux". Ces termes ne dénotent pas des objets de la réalité physique. Les significations que nous leur reconnaissons sont structurales, non dénotatives. Ils relient les mots qui précèdent aux mots qui suivent.
>
> Ces mots fonctionnels incluent des termes comme "et", "ou", "mais", "cependant" et "parce que" (...) Certains sont reliés par le principe d'implication logique (déduction). D'autres sont reliés par le principe de probabilité logique (induction).
>
> (Berlo, 1960, p. 238)

L'ennui en ce qui nous concerne est que le phénomène d'inférence, ou si l'on veut l'habileté à produire les relations précitées relève en définitive davantage de la maturation des structures cognitives que d'un travail spécifique sur la langue. En conséquence, il n'est pas sûr que le cours de français puisse apporter une contribution notable à la production

des discours persuasifs avant la consolidation de ce que Piaget appelle "les opérations formelles" (Piaget, 1967, p. 157), ou encore "l'intelligence conceptuelle" ou "la pensée logique" (id. p. 130). Il est intéressant de noter à cet égard que traditionnellement les règles de la dissertation n'était pas enseignées avant la classe de belles-lettres, probablement pour cette raison.

Sans doute, l'enfant utilise-t-il très tôt les termes relationnels; la syntaxe tout entière n'est-elle pas fondée sur eux? Mais ce dont il est question ici, ce n'est pas du simple usage de ces termes, qui constitue une tout autre question, mais plutôt de la construction de discours persuasifs achevés, entreprise incontestablement plus complexe. En effet, l'art de rendre un discours percutant et convaincant constitue sans doute la plus difficile et la plus délicate des tâches langagières. L'école primaire et secondaire ne peuvent prétendre qu'à un rôle fort modeste en ce domaine. Ce qui explique la relative brièveté de l'analyse livrée ici de la fonction persuasive de la communication.

Elaborer des règles d'énonciation de messages persuasifs, c'est-à-dire en déterminer les conditions de production et d'efficacité appelle une incursion dans le domaine du syllogisme. En effet, quand on veut développer une argumentation, à des prémisses de l'ordre des faits ou des opinions, il convient de faire suivre une hypothèse dont on démontre assez habilement la pertinence pour que la conclusion tombe d'elle-même. Voilà à peu près la teneur d'un syllogisme. Sa partie centrale, soit la démonstration de l'hypothèse, admet mille variantes. La science préférera toujours le recours à un processus rigoureux d'induction, méthode selon laquelle on généralise à partir des résultats d'une expérimentation qui vient ainsi confirmer ou infirmer l'hypothèse. L'argument d'ordre émotif, quant à lui, jouera plutôt sur le charme, la peur, la flatterie, la notoriété, l'affection, pour impressionner insidieusement l'interlocuteur et gagner son adhésion sans recours à la logique rationnelle.

Ainsi, supplier: "Fais-le pour me faire plaisir!", fournit un exemple de ce genre d'argument émotif. De même, proposer l'image admirée de Guy Lafleur pour vendre un produit de beauté ou une campagne de Centraide, ce n'est pas agir autrement!... Il y a longtemps que les publicistes ont compris ce pouvoir d- l'appel aux sentiments pour gagner le public aux produits qu'ils vantent. En soi, ce genre de persuasion n'a rien de répréhensible; il s'avère toutefois, sans contredit, plus insidieux et commande pour cette raison une plus grande perspicacité de la part du récepteur.

Quant à la considération des types d'arguments potentiels qui peuvent être invoqués, pour intéressante qu'elle puisse paraître, elle retiendra peu l'attention ici, le rôle du cours de français ne consistant pas dans la production même des idées mais plutôt dans la promotion des moyens linguistiques susceptibles de leur donner forme. On se contentera donc ici de fournir une simple nomenclature typologique, suffisante sans doute à indiquer la diversité des classes d'arguments possibles et propre à suggérer certaines pistes pouvant être conseillées aux élèves, le cas échéant.

Parmi ces types d'arguments, d'inégale valeur, doit-on le préciser, citons la mention de sa propre expérience, l'appel au sens commun et à l'habitude; le recours à des preuves d'ordre expérimental ou au contraire à des déductions rigoureuses; l'appel à la loi, aux règles, aux normes, au droit; ou encore la démonstration des effets bénéfiques ou nocifs (perte ou accroissement de droits, de considération sociale); enfin la présentation d'une accumulation de faits ou d'opinions de nature convergente. On ne prétend pas ici à l'exhaustivité et ces exemples sont fournis à titre purement indicatif.

Il n'est peut-être pas inutile de mettre en relief par ailleurs trois écueils éventuels d'une mauvaise argumentation, soit les répétitions abusives, les généralisations hâtives et, bien sûr, la trangression du principe de non-contradiction. Notons toutefois que certains communicateurs, publicistes ou autres, n'hésiteront pas parfois à rechercher ces mêmes écueils, dans l'espoir de produire un effet plus certain...

Ceci dit, si l'on peut vérifier la vérité ou la fausseté d'une observation (énoncé dénotatif) par un recours aux faits, croire une opinion ou en douter (énoncé connotatif) d'après l'estimation de son acceptabilité, qu'en est-il de l'inférence propre à la persuasion? Disons qu'on évalue une inférence à son degré de validité, c'est-à-dire de consistance interne. Cette propriété entraîne comme conséquence que le discours persuasif exige du récepteur une vigilance très intense, jointe à un singulier esprit critique. En effet, derrière toute tentative de persuasion se cache en quelque sorte un syllogisme, plus ou moins transparent ou camouflé selon les cas, qui demande d'abord à être identifié, ensuite de quoi seulement il peut être approuvé ou dénoncé sur la base de sa validité. Il est évident que plus ce syllogisme est implicite, plus il est difficile à déceler. A certains moments, il peut s'avérer très malaisé d'y réagir avec lucidité. Ainsi s'explique la bonne fortune de la publicité qui témoigne en général d'un faible pour ce qu'on a pu appeler "la persuasion clandestine"...

Par contre, quels que soient les procédés utilisés, on doit toujours garder à l'esprit cette mise en garde de Berlo:

> En aucun cas la confiance dans le caractère de vérité d'une inférence ne peut être aussi grande que celle qu'on peut avoir face à un état de fait vérifié.
>
> La validité d'une argumentation et la vérité observable sont indépendantes. La conclusion d'un argument peut être valide sans cependant être vraie. (...) La validité d'un argument ne repose pas sur la vérité de ses parties.
>
> (Berlo, 1960, pp. 252 et 239)

"Linguistiquement, il n'existe pas de façon objective de développer une argumentation", dira pour sa part Charaudeau (1974, p. 103). Ainsi en vertu de ses propriétés, la persuasion présente une telle complexité qu'on ne peut en espérer une maîtrise vraiment satisfaisante à l'école ou dans la vie avant le cours collégial et même plus tard. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille pas initier à l'esprit critique plus tôt! Il ne faudrait cependant pas faire preuve d'exigences intempestives en classe de français à l'égard des discours persuasifs.

Pour fournir une vue synthétique de ces quelques considérations de base et en guise de conclusion, on trouvera à la page suivante un tableau comparatif de Berlo sur la question qui aidera à faire le point sur la spécificité de la fonction persuasive par rapport aux deux autres fonctions de la communication précédemment décrites.

TABLEAU NO 5

MODELE DES RELATIONS ENTRE SENS, REALITE ET TYPES DE PHRASES

FONCTIONS → / VARIABLES ↓	S'EXPRIMER	INFORMER	PERSUADER
SENS	Connotatif	Dénotatif	Structural
RELATION	De signe à objet à personne	De signe à objet	De signe à signe
REFERENT	Social	Physique	Formel
ENONCE	Jugement	Observation	Inférence
PROPRIETE	Cru	Vrai	Valide
TEST	Acceptabilité	Vérification	Consistance interne

(Berlo, 1960, p. 277)

7.1.3 L'impact de l'analyse de la situation

S'il est un type de discours où l'analyse des considérants situationnels joue un rôle primordial, c'est bien le discours persuasif! A tel point qu'on pourrait croire que sans quelque talent de psychologue, une personne risquera toujours d'échouer à convaincre, et ce, malgré une connaissance encyclopédique de la langue! Une énonciation claire, précise ou au contraire brillamment évocatrice ne suffit pas: encore faut-il produire des inférences, donc avancer des arguments. Et pas n'importe lesquels: ceux qui conviennent le mieux à l'interlocuteur, les plus susceptibles de lui parler, de l'atteindre. C'est sans doute la raison qui explique que les discours persuasifs comptent parmi les plus planifiés. Ici, rien ne doit être laissé au hasard: ni les idées, ni leur support.

Si l'on voulait comparer une situation de persuasion à une situation informative, on serait amené à constater que dans le second cas, l'audience n'est pas gagnée ou hostile aux idées de l'émetteur, mais plutôt neutre à leur endroit. Cette espèce de neutralité s'accommode d'une présentation claire et vivante du message à transmettre. Dans le cas de la persuasion, la tâche se complexifie car l'idée même que les interlocuteurs se font, à l'avance, à la fois du sujet traité et de la personnalité de l'émetteur apparaît le plus souvent cruciale. Si ce dernier désire vraiment changer les attitudes, les croyances, les valeurs ou les comportements de son auditoire, il ne peut donc négliger de s'en préoccuper.

Les liens mutuels que l'émetteur et le récepteur entretiennent — attraction ou répulsion, amitié ou inimitié, compatibilité ou incompatibilité — conditionnent fatalement l'approche à choisir. Face à une attitude négative, on redoublera de précautions pour tenter d'amenuiser les fossés existants, se montrer sous un jour favorable. (A moins de vouloir choquer! Mais alors on risque fort de ne pas convaincre, tout en réussissant néanmoins à faire réagir...)

Quant au sujet traité, il importe que l'émetteur puisse déterminer si l'idée centrale de son discours tombe dans une zone d'acceptation, de rejet ou de non implication chez l'interlocuteur. Certaines recherches tendent à prouver que plus une personne est impliquée dans une attitude, plus sa zone d'acceptation d'idées divergentes est étroite, plus conséquemment sa zone de rejet est large mais moins elle a tendance par contre à la non implication... (1) Il va sans dire que plus le nombre d'interlocuteurs augmente, plus l'homogénéité des conceptions risque de se voir menacée, complexifiant du même coup la tâche de l'émetteur à la fois dans le choix des idées à traiter et la façon de les aborder.

On devine qu'une des armes de la persuasion consiste à réfuter les arguments appréhendés de l'interlocuteur. A cet égard, on peut sans doute avancer quelques preuves de son cru. Par contre, au terme d'une recherche expérimentale menée sur ce sujet, McCroskey (1969) conclut que moins on a de crédibilité personnelle, plus il est nécessaire de faire valoir l'autorité de ses sources.

En ce qui concerne maintenant d'autres variables déjà impliquées par la fonction informative, comme le degré de connaissance du référent par les destinataires, l'âge et le statut social de ces derniers, la durée anticipée de la communication, l'endroit où elle se déroule, les coûts probables, etc., elles commandent les mêmes remarques que celles qu'on a déjà formulées à cet égard: le degré d'explicitation, de vulgarisation ou de synthèse en dépend largement. Ces facteurs doivent donc être pris en compte et viennent s'ajouter à tous ceux déjà cités. C'est dire quel défi constitue la tâche délicate de persuader...

---

(1) Cette thèse est reprise d'un article de BROCKRIEDE, W. (1970) intitulé "Dimensions of the concept of rhetoric" dont on trouvera la référence en bibliographie.

Il est à noter qu'une partie de cette analyse de la situation constitue d'ailleurs une exigence commune à l'émetteur et au récepteur. Ce dernier en effet ne peut réagir en toute lucidité à une entreprise de persuasion s'il ne s'interroge à bon escient sur l'attitude de l'émetteur à la fois face au problème traité et aux destinataires visés (prises de position antérieures, degré de compétence, liberté de parole actuelle, etc.).

L'esprit critique exige de plus du récepteur un effort pour découvrir les véritables destinataires-cibles, dont il n'est pas toujours sûr qu'il fasse partie, même si le message parvient jusqu'à lui. Le jugement porté peut en effet être amené à se nuancer si l'on constate, dans une salle de conférence par exemple, qu'on constitue une exception dans l'auditoire réuni, à cause de quelque caractéristique personnelle divergente: degré d'instruction, âge, métier, etc. Il importe dans ce cas de considérer que le discours ne peut s'adapter pleinement à soi dans les circonstances et d'y réagir en conséquence, en acceptant de modifier les attentes à son endroit.

Là ne s'arrête toutefois pas le rôle du récepteur. Le discours persuasif appartient de plein droit à la sphère des messages transactionnels lesquels, on s'en souvient, autorisent une contextualisation "à la pièce". Conséquemment, le récepteur doit sans cesse garder l'esprit en éveil, jugeant au fur et à mesure la pertinence de chacun des arguments avancés.

Se laisser aller à la simple impression globale laissée par le discours, voire par la personnalité de celui qui le commet, ne saurait suffire face au discours persuasif. L'exigence d'une évaluation ponctuelle entraîne ici un type d'écoute (ou de lecture) irréductible à celui qui prévalait lors de communications expressives. Même (et peut-être surtout...) si le message persuasif mise sur l'émotivité et la connotation (comme c'est le cas dans certaines publicités), au-delà de l'impression diffuse créée par les mots, le rythme ou l'image, on doit pouvoir estimer la validité des inférences que recèle tout de même le discours, jauger le poids de ses arguments implicites.

Qui plus est, le récepteur perspicace ira même jusqu'à repérer les omissions volontaires ou involontaires, propres à biaiser la teneur du message. En définitive, qu'il s'agisse de l'émetteur ou du récepteur de tels messages, les divers protagonistes n'ont guère la tâche facile avec le discours de type persuasif qui constitue, à n'en pas douter, l'entreprise langagière la plus ardue qui soit.

7.2 Le langage de l'argumentation

Il découle de ce qui précède que la langue de la persuasion doit être axée sur la production d'inférences efficaces. Une analyse quelque peu minutieuse révèle l'existence, à cette fin, d'une panoplie de procédés linguistiques et paralinguistiques propres à accroître l'efficience d'un plaidoyer de manière à se rallier habilement les interlocuteurs. On envisagera ici leur regroupement sous quatre rubriques, assez arbitraires il est vrai, mais sans doute utiles aux fins de l'explicitation. Ce sont les introducteurs de complexité, les procédés de suggestion, le vocabulaire typique de la conviction et les procédés de mise en relief, que nous considérerons maintenant tour à tour.

7.2.1 Les introducteurs de complexité

Si l'inférence s'attache essentiellement à introduire des relations entre les énoncés, il n'est pas étonnant que les termes "fonctionnels" ou "structuraux", les "introducteurs de complexité" comme d'aucuns les appellent, tiennent une si grande place dans le discours persuasif. Sans doute ces termes ne sont-ils pas nécessairement absents des autres types de discours; ils pullulent par contre dans les messages persuasifs, ce qui explique qu'on s'y attarde ici.

Les introducteurs de complexité ne jouent pas tous le même rôle. Certains expriment l'opposition: "par contre", "à l'opposé", "en dépit de", "malgré", "plutôt que", ...; d'autres annoncent une conséquence: "si... alors", "quoi qu'il en soit", "ainsi", "c'est pourquoi", ...; d'autres encore indiquent l'addition d'une idée nouvelle: "cependant", "par ailleurs", "pour sa part", "enfin", "d'autre part", "quant à", "non seulement... mais encore", ... L'explicitation peut être amenée par des: "en effet", "or", "en ce sens", ... tandis que la conclusion sera plutôt introduite par: "donc", "par conséquent", "en définitive", et autres formules semblables. En général, un usage habile d'introducteurs de complexité dénote la rigueur de pensée et la propension à la logique discursive. Ces expressions entraînent le plus souvent, il va sans dire, l'emploi de subordonnées complexes.

7.2.2 Les procédés de suggestion

En marge de ces outils propres à l'inférence, les procédés de suggestion, dont on a déjà fait ressortir l'importance dans les discours de type expressif, concourent à leur façon à accentuer l'effet des inférences en tentant d'impressionner ouvertement ou subrepticement l'interlocuteur. On retrouve ici notamment plusieurs figures de style dont la litote (dire moins pour faire entendre plus: "Il n'est pas bête!..."); la métaphore et toutes les formes d'images ou de comparaisons suggestives; l'euphémisme (l'une des plus habiles de ces figures) qui consiste à employer une expression adoucie là où un terme fâcheux ou brutal risquerait de désavouer son auteur. Ainsi, c'est par euphémisme qu'un ministre décrétera des "mesures de rattrapage" plutôt qu'une impopulaire "hausse de taxe"... A bon entendeur!... Par opposition, l'hyperbole grossira au contraire la réalité pour la rendre plus frappante ("mourir de peur"...).

Notons au passage que la persuasion marque une préférence pour tous les jeux sur la connotation. C'est pourquoi elle recourra encore à tous les autres tours qu'ils suggèrent. L'interpellation de l'interlocuteur et le discours à la deuxième personne nous sont devenus familiers avec la publicité. Adverbes et adjectifs mélioratifs viennent en tout temps parfaire l'effet de suggestion en accentuant la portée évocative du message. Un appartement spacieux, superbe, un intérieur luxueusement fini ou un voyage à prix incroyablement bas nous attireront peut-être davantage à notre insu que ces mêmes sollicitations offertes à l'aide d'un vocabulaire précis, platement dénotatif. La caricaturisation constitue dans la même veine un procédé cher à certains politiciens, passés maîtres dans l'art de discréditer ainsi leurs adversaires. Comme quoi les manoeuvres de la persuasion ne sont pas toujours aussi honnêtes les unes que les autres...

7.2.3 Le vocabulaire typique de la conviction

Le vocabulaire de la conviction repose avant tout sur les verbes, les adverbes et les adjectifs typiques employés. Ce sont eux qui se portent à l'appui de la conclusion qui découle de l'ensemble de l'argumentation, dont ils tentent de garantir en quelque sorte de leur caution la validité.

On ne peut bien sûr en fournir que quelques échantillons qui donneront une idée de ce phénomène proprement sémantique. Parmi les verbes, la tendance ira à démontrer, établir, prouver, constater, corroborer, proposer suggérer, falloir, etc. Quant aux adverbes et adjectifs, on parviendra sûrement, incontestablement, probablement, sans l'ombre d'un doute, de façon à peu près sûre, claire, évidente, indiscutable et indéniable à la conclusion!... Tel est, du moins, le langage de la conviction!

7.2.4 Les procédés de mise en relief

Comme la tâche de la persuasion relève proprement du défi, il convient de ne négliger aucun atout. C'est ainsi que divers procédés de mise en relief se joignent à tous les moyens déjà inventoriés pour enfoncer encore un peu plus le clou. L'emphase s'obtient à l'oral par une accentuation de l'intonation ou du geste dans le but de souligner l'importance de l'idée. L'écrit lui substitue le souligné, les majuscules, les titres frappants et les deux, oral et écrit, se subordonnent parfois la couleur, le graphisme ou l'illustration pour mieux attirer l'attention (affiche, film, etc.)

Ce ne sont pas là les seules ressources de la mise en relief. L'opposition des idées tend à les faire ressortir et à les imposer de façon plus puissante tant à l'imagination qu'à la mémoire. Un autre procédé habile consiste par ailleurs à faire appel aux idées mêmes de l'interlocuteur: comment ne pas s'impliquer face à ce qu'on considère comme son propre bien?...

La mise en évidence de l'autorité de ses sources entraîne un recours fréquent à la citation qui, de par sa disposition en retrait dans un texte, attire spontanément l'oeil du lecteur. Enfin, une autre façon d'imprimer un relief à une idée pour éviter qu'elle se perde dans la masse de ses soeurs consiste à la répéter plusieurs fois sous des formes différentes pour mieux l'imposer. Au niveau de la phrase, l'emploi de tournures emphatiques contribue également à faire émerger une idée de la trame discursive plus conventionnelle où elle est insérée.

7.3 Apport et limites de la classe de français quant à l'exercice de la fonction persuasive

7.3.1 Persuader

Tels sont en quelque sorte les ingrédients linguistiques de la persuasion. Dans quelle mesure l'école primaire et secondaire doivent-elles en promouvoir la maîtrise? Si l'on consulte la liste des formes de communication persuasives placée en annexe (1), on constate que peu sont susceptibles de s'adresser à la grande masse des élèves, sous l'angle de la production du message. Le discours, la critique, l'éditorial, la thèse, dépassent largement la maturité et les capacités de jeunes de 8 à 16 ans, à de rares exceptions près.

Ce qui ne signifie nullement que chacun, ici et là, ne soit pas apte très tôt à avancer des arguments. Tous le font couramment, avec assez de facilité, dès un stade assez précoce du développement langagier. Ce qui est visé ici, c'est plutôt les discours hautement formalisés dont la liste fournit plusieurs exemples. Le CEGEP semblerait en meilleure position pour s'approprier cette initiation, la plupart des productions orales ou écrites des collégiens étant afférentes à l'exercice de la fonction persuasive.

Il ne faut pas oublier en effet que la persuasion fonctionne à partir d'énoncés d'observations ou de jugements dont elle tire ses inférences. C'est dire qu'une maîtrise poussée de cette fonction présuppose un exercice déjà assez habile et satisfaisant des deux autres fonctions qui lui servent d'assises, soit l'expressive et l'informative. On suggère donc de ne l'approcher que par touches successives et occasionnelles au cours de la scolarité obligatoire. Rédiger de temps à autre une affiche invitative "incitative", donner un avis sur une question limitée, participer à une discussion, composer un message publicitaire (si tant est qu'une occasion de vendre se présente à l'école!), analyser les résultats d'un sondage qui peut résulter, par exemple, de l'organisation communautaire de certaines activités de la classe, voilà quelques occasions de s'initier à "l'art complexe de convaincre"

---

(1) Voir pp. 228-229

dans quelques situations scolaires relativement simples. Il ne faudrait pas oublier que les rapports d'expériences exigés durant les cours de science dépassent le niveau de la simple information de par les conclusions dont ils doivent faire état et prennent place de ce fait parmi les discours persuasifs qui tendent à se répandre à l'école. Une première initiation à la stratégie de l'argumentation rationnelle et à ses propriétés peut donc avoir son importance à cet égard.

Dans tous les cas, la production d'un discours persuasif de quelque envergure (dépassant l'argument isolé avancé au cours d'une conversation informelle), devra respecter un certain processus (ou si l'on veut une certaine démarche), condition sine qua non de sa réussite. Ainsi, identifier le besoin réel ou latent de l'interlocuteur d'être persuadé, apprécier les éléments de la situation, anticiper les arguments appréhendés du destinataire, opérer un montage de ses arguments en recourant aux procédés linguistique (et paralinguistiques) appropriés, adapter conjointement le type de présentation aux règles de la forme de communication sélectionnée constituent autant d'étapes dont on voit mal comment faire l'économie dans la structuration d'un discours formel.

Ce n'est cependant que lors de la phase finale de présentation effective du message, oral ou écrit, que l'émetteur devient vraiment en mesure d'en tester l'efficacité. Son discours suscite-t-il une réaction chez les interlocuteurs, provoque-t-il la discussion? Ou, au contraire, trop implicite ou équivoque, est-il accueilli par de nombreuses demandes d'élucidation? Autant d'indices précieux de sa réussite ou de ses faiblesses potentielles. Des idées insuffisamment mises en relief (à l'aide des procédés divers cités plus haut) permettront difficilement aux interlocuteurs de retrouver la trame de l'argumentation, là où le recours habile aux procédés de mise en évidence et de suggestion, joint à un usage d'introducteurs de complexité employés à bon escient, se verront vraisemblablement investis d'un fort pouvoir incitatif mobilisateur de réactions.

Quant à l'évaluation de tels discours par le professeur de français, elle devrait se fonder sur le respect de ces divers principes, sans s'attaquer à la valeur même des arguments qui relève, comme on l'a vu, d'un autre ordre. L'enseignant doit s'interroger sur la présence dans le discours d'éléments qui témoignent de la prise en considération des règles de fonctionnement de la persuasion. Ainsi, la réfutation attestera que l'élève s'est préoccupé des arguments appréhendés des interlocuteurs; les citations, qu'il connaît le principe de la mise en relief de l'autorité de ses sources; la présence de nombreux introducteurs de complexité, qu'il comprend la nécessité de produire des inférences; l'emploi d'euphémismes, ou d'hyperboles, qu'il est sensibilisé à l'effet des jeux sur la connotation, etc. La présentation du discours trahit inévitablement l'habileté linguistique et psycholinguistique de son émetteur. Une évaluation s'avère dès lors possible sous ce rapport.

N'oublions pas cependant que plus un discours exige la prise en considération des caractéristiques et des besoins de l'interlocuteur, moins il est accessible aux jeunes enfants. Certaines recherches incitent à croire que l'égocentrisme des enfants, leur incapacité plutôt marquée (bien que relative) à s'adapter au référent et notamment au point de vue de l'interlocuteur, va en décroissant jusqu'à l'adolescence. Par contre, à partir de cet âge, cette adaptation est susceptible de devenir potentiellement de plus en plus effective. Selon Dale (1976, pp. 256 et suivantes), plus jeune, l'enfant qui raconte semble éprouver une grande difficulté à interpréter une expression intriguée et, plus généralement, toute manifestation non verbale d'incompréhension de la part de son entourage. Ce ne serait qu'en réponse à une demande verbale explicite d'indices plus spécifiques qu'il parviendrait à se décentrer progressivement de son point de vue propre pour se mettre "dans la peau" d'autrui.

On remarque d'ailleurs que, peu sollicités à cette adaptation de leur communication, plusieurs adultes manifestent toute leur vie durant une incapacité navrante à cet égard. Comme quoi l'école peut être appelée à jouer un rôle appréciable en ce domaine, notamment par le biais d'une initiation systématique aux discours de type transactionnel, à un âge où la décentration, fruit de l'évolution cognitive, ne demande qu'à être consolidée au moyen de certains apprentissages appropriés.

7.3.2 Se faire persuader

Dale tire de l'étude de l'égocentrisme enfantin dont il vient d'être question cette constatation qu'en définitive, "les enfants sont meilleurs décodeurs qu'encodeurs" (Dale, 1976, p. 256). Ce phénomène nous amène à nous pencher maintenant sur le rôle possible de l'école quant à l'exercice de la fonction persuasive vécue en tant qu'interprète du message persuasif.

Si les capacités de récepteur sont effectivement plus marquées que celles d'émetteur, il s'ensuit qu'un nombre beaucoup plus considérable de formes de communication peut être abordé à l'école en tant qu'interprète qu'en tant que producteur. En fait, des formes mentionnées en annexe, la plupart deviennent alors accessibles à un moment ou un autre de la scolarité. Et parmi celles-ci, celles qui relèvent de la littérature engagée tiennent une place de choix. La fonction persuasive participe, avons-nous vu, des fonctions informative et expressive quant à ses énoncés comme à ses procédés. La littérature de type expressif invitait à partager avec un auteur sa façon de voir les choses, les gens, la vie. En y mettant plus d'insistance, en tenant davantage compte du point de vue des interlocuteurs dans un effort pour accentuer, dénoncer ou réorienter ce point de vue, bref pour amener à ses propres conclusions, un auteur change d'aiguillage, sinon de mode d'expression, pour participer à ce qu'on appelle la littérature "engagée" (1).

---

(1) Voir en annexe, p. 229, la liste des formes de communication relatives à la littérature engagée.

Les formes possibles adoptées par cette dernière (chanson, conte, fable, roman, poème, pièce de théâtre, télé-roman,...) contribuent à la mettre parfois à la portée même des enfants. C'est que le langage narratif, imagé, fantaisiste, de ces types de discours plaît sans aucun doute davantage que celui, plus sérieux, rébarbatif et conventionnel de l'éditorial, de l'essai ou du manifeste... C'est donc assez jeune qu'un enfant peut être convié à y réagir avec un certain esprit critique. On songe notamment ici au conte et au téléroman dont les visées moralisatrices, souvent sujettes à caution, appellent fréquemment une saine réaction de lucidité de la part du lecteur ou du téléspectateur.

S'il est certains cas où l'intention s'avère évidente, la persuasion est loin d'annoncer toujours ses couleurs. C'est pourquoi, il faut devenir progressivement habile à déceler la véritable intention du communicateur. La marge est parfois mince et subtile entre information pure ou expression désintéressée et persuasion volontaire. Où finissent l'observation ou le jugement stricts? Où commence l'argument, l'incitation systématique? Mieux vaut initier assez jeune à une écoute ou une lecture perspicaces, gages d'un esprit critique de bon aloi. C'est pourquoi la première étape d'une démarche d'interprétation d'un message persuasif consiste en <u>la reconnaissance de l'intention véritable de l'auteur de ce message</u>. Il n'est pas mauvais que les élèves soient mis au courant, le cas échéant, de la vocation proprement persuasive de certaines formes comme la critique, l'article de fond, le message publicitaire, la poésie engagée, etc.

Quant à la seconde étape qui consiste en <u>l'appréciation des éléments divers de la situation</u>, dont on a souligné la complexité, elle doit être dosée avec pertinence selon l'âge et la maturité. On peut d'ailleurs dire la même chose de l'étape d'<u>écoute</u> ou de <u>lecture critiques</u> qui suit.

Ces deux activités connexes (écoute et lecture) devraient se traduire dans un premier temps par l'identification des arguments de l'interlocuteur, ce qui suppose chez les élèves la connaissance préalable de la différence entre fait, opinion et argument véritable, ce dernier étant basé sur l'induction ou la déduction et révélé par la présence d'inférences.

Dans un deuxième temps (susceptible de se produire concurremment), écoute et lecture critiques devraient donner lieu à l'évaluation de l'acceptabilité des arguments inventoriés. Ceux-ci paraissent-ils vraiment fondés? A-t-on affaire à quelque généralisation hâtive? Est-on en mesure de détecter certaines omissions volontaires ou involontaires, propres à donner au discours une coloration douteuse, voire à entraîner sa remise en question en tout ou en partie?

Dans le but de promouvoir une pensée personnelle chez l'étudiant, on ne devrait jamais manquer à cette étape d'encourager ce dernier à confronter le point de vue émis avec le sien propre et à verbaliser les raisons de l'acceptation ou du rejet des idées soumises à sa réflexion. Dans certains cas, cette verbalisation pourrait même se traduire par un usage formalisé du droit de réplique. Une initiation préalable à ses formes potentielles: ligne ouverte, lettre de réclamation ou de contestation, slogan, graffiti, pétition, enquête, manifeste..., pourrait s'avérer précieuse à cet égard.

7.3.3 Discuter

Quant à l'exercice de la fonction persuasive vécue en situation bidirectionnelle — c'est-à-dire à l'occasion de laquelle les participants interviennent tour à tour — nous avons tenté d'identifier quelques objectifs spécifiques de nature à en favoriser la réussite. Il est opportun d'initier les jeunes à la discussion si l'on considère la place primordiale que tient cette activité dans la vie sociale.

Certains de ces objectifs suggèrent des procédés déjà préconisés au niveau de l'échange (demande de précisions, reformulation). D'autres paraissent plus typiques de la discussion, comme retenir sa réaction (attitude si difficile pour les jeunes et ... les moins jeunes!), utiliser la rétroaction reçue, limiter le temps de ses interventions, obéir à la procédure, s'il y a lieu, etc.

Il va de soi, quant à la formulation même de ses interventions, que le recours aux divers procédés linguistiques et paralinguistiques de la persuasion s'impose pour rendre le message à la fois explicite et percutant. On renvoie le lecteur, à cet égard, aux explications déjà fournies aux rubriques "le langage de l'argumentation" et "persuader", qui s'appliquent pour une large part à la discussion.

Par ailleurs, la connaissance des difficultés inhérentes à une discussion efficace peut également faire l'objet d'un apprentissage. A cet égard, les élèves seront incités à éviter les répétitions abusives, les hésitations trop longues, un ton de voix trop faible ou trop fort, le bruit, les répliques tranchantes et les insultes, tous susceptibles d'agacer et d'impatienter les interlocuteurs et de nuire à la communication. Notons que la disposition des participants influe également sur la bonne marche d'une discussion et devrait également faire l'objet de remarques appropriées.

Quant aux formes susceptibles d'être adoptées par la discussion, on songe à l'interview (considérée, cette fois, non sous l'angle de l'interviewer mais de l'interviewé), à la ligne ouverte, la table ronde, la discussion de groupe, etc. Ces diverses modalités, aptes à susciter des situations variées, devraient donner lieu au besoin à une initiation aux règles formelles de déroulement qui les régissent.

Pour conclure, il ne fait pas de doute que parmi les formes de discours persuasifs accessibles aux élèves du primaire et du secondaire en tant qu'émetteurs, la discussion tient une place de choix. Réalisée à l'oral, il est loisible de croire qu'elle constitue une préparation efficace aux travaux écrits de type persuasif, actuellement prescrits dans certaines disciplines du cours secondaire ou éventuellement exigés au niveau collégial. C'est pourquoi on n'hésite pas à en préconiser une exploitation pédagogique pertinente en classe de français.

Chapitre 8: LA FONCTION REGULATOIRE OU COMMENT DICTER L'ACTION

8.1 Nature et propriétés du message régulatoire

Parmi les diverses façons caractéristiques d'utiliser le langage à des fins conatives, il en est une qui vise à régler la conduite des autres en la leur imposant sans ambages. Plutôt que de suggérer la conduite à tenir en incitant ingénieusement l'interlocuteur à adopter le comportement escompté, comme c'était le cas dans la persuasion, il s'agit ici, plus simplement peut-être et sans aucun doute beaucoup plus directement, de lui donner un ordre. Ce type d'activité langagière mobilise ce qu'il est convenu d'appeler la fonction régulatoire du langage.

> La fonction régulatoire, précise Britton, représente un exercice direct d'influence et vise davantage à affecter l'action ou le comportement qu'à changer les attitudes, les opinions ou les croyances.
>
> (Britton, 1972, p. 250)

La consigne constitue le prototype du discours régulatoire avec ses formes connexes: loi, règlement, commandement, instruction, etc. Quelques formes originales lui sont apparentées: le formulaire, la petite annonce classée, la recette de cuisine, l'avis de convocation, la réquisition, le mandat d'amener, la procuration, etc. Dans tous les cas, la fonction est la même: dicter une conduite, et le message régulatoire obéit conséquemment à de semblables exigences de fonctionnalité et mémorisation aisée de ce qui y est stipulé.

Il importe qu'il soit fonctionnel, en effet, car un ordre impropre à mobiliser le comportement ne serait plus un ordre. Il se doit de plus d'être facile à mémoriser. Il va sans dire qu'une consigne qui se perdrait dans un dédale d'explicitations et se noierait ainsi dans une mer de mots

pécherait contre sa raison d'être, en se révélant inapte à être captée rapidement et retenue efficacement. L'ordre se doit donc d'être le plus clair, le plus explicite mais également le plus bref possible si l'on sounaite que l'interlocuteur puisse s'y conformer effectivement.

Ces exigences donnent lieu à une sorte de proposition tout à fait typique: l'injonction. Celle-ci consiste en un énoncé qui met directement en cause l'interlocuteur et dont une des formes classiques est l'impératif. L'analyse a entraîné jusqu'à maintenant à considérer trois types d'assertions: le jugement (fonction expressive), l'observation (fonction informative) et l'inférence (fonction persuasive). Ceux-ci correspondaient à trois façons de rendre compte du réel et de convier ainsi autrui à partager la propre appréhension des choses de l'émetteur. Le sujet de l'énoncé proposait mille facettes hétéroclites de la réalité: le prédicat venait ajouter à la connaissance ou la conscience qu'on pouvait en avoir.

Avec l'injonction, le sujet véritable (en général sous-entendu) est l'interlocuteur lui-même, impliqué directement par l'ordre qui lui est intimé par le prédicat. Ce qu'on apprend à son sujet est le comportement même qu'on lui enjoint d'adopter. Il n'est plus tellement question ici de solliciter la réflexion: ce qui importe surtout, c'est que le récepteur soit en mesure d'adopter le plus rapidement possible la conduite indiquée. C'est ce qui explique que les formules injonctives soient si brèves, formulées sans circonlocutions ni détours inutiles.

8.2 Le langage de l'injonction

8.2.1 Les formules impératives

Ces diverses propriétés du message régulatoire se traduisent au plan linguistique de plusieurs façons. Comment arriver à formuler un maxi-

mum d'ordres ou de consignes en un minimum de mots? Quelques procédés typiques existent à cet effet. Les premiers auxquels on songe sont sans doute les verbes à l'impératif, auxquels se substituent à l'occasion les verbes à l'infinitif. On ne doit cependant pas oublier les nominalisations (parfois interjectives) souvent mises à profit dans ce type de message. Impératifs, infinitifs et nominalisations deviennent ainsi les porte-couleurs de l'injonction en s'instituant les garants de la concision. "Ne passez pas sur le gazon", "Verser trois gouttes dans un verre d'eau", "Défense de stationner", "Attention! Danger!", constituent quelques formules synthétiques de ce type. D'où l'impact de la consigne qu'ils tentent d'imposer, à la fois claire et facile à retenir.

On a parlé plus haut à propos de la persuasion d'un vocabulaire typique de la conviction. Il faudrait placer ici en parallèle le vocabulaire de l'obligation et de l'interdiction. Devoir, pouvoir, autoriser, défendre, interdire, exiger, reviennent en effet tels des leit-motiv dans les messages régulatoires. Il convient encore de noter l'extrême rareté dans ce type de discours d'énoncés à la première personne, cette dernière s'effaçant autant que possible au profit du vocatif et de tournures impersonnelles. Ainsi, on ne verra pas: "Je vous interdis de fumer" ou "Nous vous interdisons de fumer", mais plutôt: "Il est interdit de fumer", "Ne fumez pas" ou "Défense de fumer!"

8.2.2 L'explicitation au service de la concision

Il arrive que certaines injonctions, pour être bien comprises, doivent fournir un minimum d'explications supplémentaires. En ces cas-là, l'emploi de termes dénotatifs s'impose et le rôle des adjectifs et des expressions adverbiales devient primordial. Si vous réalisez votre plat préféré et que votre recette vous indique d'"ajouter lentement deux décilitres de crème en brassant constamment", vous avez sans doute avantage à percevoir le caractère contraignant des adjectifs et adverbes! En résumé, dans le message régulatoire, l'ordre est en général porté par le verbe ou l'expression nominalisée qui en tient lieu, mais ses modalités se voient clarifiées au besoin par les substantifs, les expressions adjectives et adverbiales qui l'accompagnent, tous fortement dénotatifs.

On a pu dire que "la répétition est l'art de l'enseignement!" Cette boutade n'est sans doute pas dénuée de fondement dans la mesure où habituellement, expliquer implique en effet une répétition de l'information importante sous différentes formes jusqu'à ce qu'elle parvienne à se frayer un chemin sûr jusqu'à la compréhension et la mémorisation. Le message informatif admet, voire appelle en certains cas, la redondance. Au contraire, l'ordre, par définition, se doit d'être expliqué suffisamment tout en excluant du même coup au maximum toute redondance, pour rester fidèle à son caractère de concision.

Comment concilier ces deux projets apparemment incompatibles que sont l'explicitation et la concision? Parallèlement à l'usage de toutes les sortes de formules et de structures synthétiques déjà mentionnées, l'emploi de certains procédés de mise en relief peut être utilement mis à profit à cette fin. Ainsi, recourir au souligné, écrire en caractères gras, en italiques, en majuscules, varier le graphisme, jouer sur le choix des couleurs, intensifier possiblement l'intonation à l'oral: voilà autant de moyens de contrer les dangers d'incompréhension dus à la densité extrême de l'explicitation et de suppléer conjointement à l'absence de redondance, typique du message régulatoire.

8.3 La fonction régulatoire en classe de français

On note deux avantages principaux à promouvoir en classe de français l'exercice de la fonction régulatoire. Comme émetteur, cet exercice permet de varier le menu des situations de communication travaillées avec les élèves, en les initiant du même coup aux caractères de clarté et de concision qu'ils retrouveront au niveau des messages informatifs. Par ailleurs, en tant que récepteurs, tous sont concernés par elle, puisque la consigne constitue l'une des clés de la vie scolaire et le type même de la communication pragmatique dans la vie de tous les jours. Il est donc normal que tous soient également habilités à décoder convenablement les messages propres à l'exercice de cette fonction.

8.3.1 Dicter une conduite

Une vie de classe un peu active implique nécessairement des règlements, des questionnaires, des réquisitions, des horaires, des demandes de renseignements, des convocations, des instructions. Pourquoi ne pas engager la participation des élèves à ces activités, de façon à les initier au langage propre qui les caractérise? Agir efficacement à cet égard suppose adopter, à l'instar de ce qui s'est vu recommandé dans les chapitres précédents, une démarche pédagogique globale cohérente. L'identification d'un besoin de consigne, la sélection de l'information pertinente devant y figurer, l'organisation fonctionnelle suivie de la présentation effective du message devraient constituer les quatre étapes nécessaires de production d'un discours de type régulatoire.

Peut-être, en classe, Mariette et Paul font-ils pousser des plantes et Caroline s'occupe-t-elle des poissons. N'est-il pas opportun, dans ces circonstances, qu'une pancarte précise aux autres élèves ce qu'il convient de faire ou non pour éviter des malheurs et au contraire favoriser le succès de ces entreprises? Par ailleurs, trois ou quatre élèves sont probablement chargés du bon ordre de la bibliothèque, tandis que d'autres, à tour de rôle, sont affectés aux mémentos (dont les occasions ne manquent pas dans une vie de classe: "Demain, apportez sans faute vos espadrilles", "Aux intéressés: ne pas oublier de s'inscrire entre 15:00 et 15:30 au cours de céramique", etc.). Autant d'occasions de percevoir certains besoins de consigne et d'inciter les élèves à y répondre adéquatement.

Malgré la brièveté du message à produire, la sélection de l'information pertinente implique la prise en considération de plusieurs facteurs. L'émetteur doit analyser d'abord les composantes du besoin des destinataires. De quels genres de précision ont-ils besoin? Doit-on s'en tenir à l'ordre lui-même ou apporter quelques explicitations supplémentaires, voire certaines justifications, s'il y a lieu? La mention des conséquences du non respect de la consigne (échec possible de l'entreprise, punition encourue...) apparaît-elle pertinente?

L'évaluation d'autres facteurs inhérents à la situation, quant à elle, est susceptible d'influer également sur la sélection judicieuse de l'information à transmettre. Le temps, le lieu, le coût pourront ainsi être pris en considération. Doit-on afficher dans un gymnase? On limitera au maximum l'information mais on la présentera de manière frappante, en gros caractères. Le temps manque-t-il? On ira au plus pressé. Et ainsi de suite.

Pour promouvoir ou empêcher efficacement l'action, l'organisation du message se doit d'être le plus fonctionnelle possible. C'est l'occasion de faire connaître les propriétés d'un bon message régulatoire: fonctionnalité, clarté, concision, et les procédés linguistiques et paralinguistiques propres à les incarner efficacement au niveau du discours.

Le recours à l'injonction incitera à initier les plus jeunes à l'impératif avec ses particularités propres. Au deuxième cycle du primaire et au secondaire, on imagine assez bien l'initiation aux formules laconiques infinitives ou nominalisées (et par là, possiblement, à l'interjection qui s'ensuit avec sa ponctuation propre). L'interdiction entraîne, pour sa part, l'utilisation de la forme négative qui pourrait, à cette occasion, être pratiquée et consolidée utilement, en situation.

Quant aux procédés d'explicitation, mis pour la circonstance au service de la concision, ils fournissent à l'enseignant une précieuse occasion de faire percevoir la différence entre vocabulaires dénotatif et connotatif. Le choix d'expressions adjectives et adverbiales contraignantes et succinctes, tout en exigeant certaines connaissances orthographiques appropriées, contribue à développer l'esprit de synthèse nécessaire à la production de ce type de discours. L'effacement du locuteur (du "je") ne devrait guère poser de problème, le langage de l'injonction se révélant être, à l'oral, l'un des plus fréquemment expérimentés par l'enfant...

Le recours aux procédés de mise en relief (soulignés, caractères gras, majuscules, couleurs, graphisme, subdivisions, etc.), employé de façon habile, manifestera sans doute la discrimination par l'élève des éléments essentiels de son message régulatoire. Il convient donc d'attirer l'attention sur la fonction et l'importance de tels procédés paralinguistiques dans l'organisation de messages de ce type.

Dans le choix d'une forme de communication adéquate, une initiation au mode de présentation formel ou informel des formes jugées appropriées peut s'avérer nécessaire. (1) On aimerait apporter certaines remarques à propos de deux de ces formes qui présentent certaines particularités. Le questionnaire, pour sa part, et sous toutes ses formes, permet de jouer sur un type d'énoncé un peu spécial: la question, à la fois assertion et injonction. Pour être efficace, elle doit être précise et assez brève; notons qu'elle admet plus facilement la présence du "je", comme c'est souvent le cas dans la demande de renseignements. Par ailleurs, le scénario, par sa nature même, impose la mémorisation par les acteurs des divers dialogues d'un texte qui n'ont rien de nécessairement injonctif. Par contre, les instructions précises qui accompagnent ces dialogues et règlent les gestes ou l'intonation des acteurs, fixent la nature des décors, etc., apparaissent pour leur part typiquement régulatoires. Ces quelques indications voudraient attirer l'attention sur des façons de varier le menu des types d'activités régulatoires vécues en classe de français.

Comme dans la production des autres types de discours analysés précédemment, l'étape de <u>présentation du message</u> s'avère décisive et ne devrait jamais être court-circuitée. Le message est-il ambigu, équivoque, incomplet? On se doute qu'il va rater son but. Et c'est ainsi qu'une fois

---

(1) On trouvera en annexe, à la p. 230, une liste des formes de communication relatives à la fonction régulatoire.

de plus, l'emploi des diverses stratégies étudiées trahira la compétence de l'élève à exercer habilement la fonction en cause. En observant l'adéquation entre l'intention visée et les stratégies connues utilisées, l'enseignant pourra ainsi apprécier la valeur linguistique des productions soumises.

8.3.2 Se faire dicter une conduite

On a souligné plus haut l'importance d'être initié aux discours régulatoires comme récepteur. L'interprétation adéquate de ce type de discours joue en effet un rôle capital dans le succès scolaire parce qu'en général toute l'organisation du travail de la classe en est dépendante: consignes de l'enseignant, instructions fournies par le manuel, règlements de l'école, questions d'examen. Presque toutes les tâches exigées des élèves émanent de consignes régulatoires; il est loin d'être sûr pourtant que l'interprétation de ces dernières aillent de soi au point qu'on la laisse s'accomplir au petit bonheur, sans aucune initiation spécifique. On suggère donc une intervention pédagogique planifiée à cette fin de la part du professeur de français.

Pour s'assurer de la compréhension juste et univoque des consignes, la démarche suivante devrait être préconisée. Dans un premier temps, l'élève devrait être appelé à reconnaître l'intention de l'émetteur, ce qui suppose qu'il la différencie de celles qui président aux messages expressif, informatif et persuasif. D'après ce qu'il connaît de la personnalité ou des habitudes de l'émetteur, il tentera d'évaluer encore, avec le plus de justesse possible, le degré réel d'injonction qui se cache sous les mots. Un "défense de fumer" ou "défense de sortir du local" revêt parfois une force d'impact bien différente selon qu'il est proféré par un enseignant ou un autre, voire par la direction ou le règlement officiel de l'école...

Une fois reconnu le caractère régulatoire d'un message, l'élève devrait s'employer à discriminer ensuite les éléments porteurs de l'ordre. C'est ici que beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés. Face aux instructions de leurs manuels, par exemple, ils échouent à déceler les mots importants, prêtant une égale attention à tout ce qui est écrit. Or le message régulatoire, comme on l'a vu, investit les verbes injonctifs, les nominalisations, les structures adjectives et adverbiales d'un caractère contraignant, parfois encore accentué par certains procédés de mise en évidence. C'est sur eux que l'attention devrait se porter en priorité pour dégager clairement la teneur du message.

Ce n'est pas tout. L'élève doit encore en dégager la portée véritable pour orienter efficacement son action. Il y parviendra en évaluant les conséquences encourues par le non respect de l'ordre reçu. Ceci implique qu'il se livrera à une estimation de l'aspect coercitif ou alors simplement incitatif de l'ensemble du message ou de chacune de ses parties. Le cas échéant, il pourra apprécier les justifications apportées. Cette recherche des conséquences l'amènera alors à prendre la décision de respecter ou non l'ordre reçu... Sans doute est-on libre en définitive de respecter ou d'enfreindre un ordre; encore faut-il que ce soit en connaissance de cause!

On ne prétend pas que l'exercice de la fonction régulatoire constitue la tâche la plus importante de la classe de français et qu'il doive mobiliser la plus grande part des énergies de cette dernière. La place modeste qui est ici dévolue à cette fonction plaide plutôt en faveur d'une initiation occasionnelle qui vienne différencier encore davantage l'usage toujours plus habile des ressources diversifiées de la langue maternelle dont il convient de promouvoir l'apprentissage.

Chapitre 9: LA FONCTION LUDIQUE OU COMMENT S'AMUSER AVEC LES MOTS

9.1 Du jeu avec les mots au jeu de mots: nature de la fonction ludique

9.1.1 Une autre dimension de la fonction conative: faire réagir en amusant

Lorsqu'on tente de dresser une liste un tant soit peu exhaustive des formes de communication existantes, voici qu'un gag ou une devinette ne manquent pas de venir se glisser soudain entre une discussion et un rapport de recherche fort sérieux, tandis qu'une charade et un mot mystère se fraient une place sans prétention aux côtés d'un exposé savant ou d'un mode d'emploi utilitaire. A première vue, ces activités quelque peu saugrenues paraissent plutôt gratuites et laissent l'observateur perplexe. S'agit-il bien alors de véritables messages? Si oui, doit-on leur reconnaître un rôle si important qu'il faille leur tailler une place à part dans une taxonomie des fonctions de la communication?

Si le message se définit comme "un élément matériel par lequel un ensemble d'informations, organisées selon un code, circule d'un émetteur à un récepteur" (Petit Robert), il ne fait aucun doute qu'un gag ou une charade répondent à cette définition. A ce titre, ils constituent bel et bien des messages, si peu conventionnels qu'apparaissent les discours qui les véhiculent. Par ailleurs, en dépit de l'aspect polyforme qu'ils adoptent qui peut sembler déroutant, on peut affirmer que ces types de discours assument tous une fonction propre unificatrice.

Qui douterait en effet que des activités langagières aussi singulières que les mots croisés, la bande dessinée humoristique, le rébus, la comptine, l'histoire drôle, l'anagramme, la chanson à répondre, le jeu du travail à la chaîne, visent toutes un même objectif: amuser grâce au langage? Est-il quelqu'un, un jour ou l'autre, qui n'ait pris en effet le langage pour jeu? Une telle constatation autorise, semble-t-il, à postuler l'existence d'une fonction ludique de la communication.

Où, cependant, classer cette nouvelle entité au sein d'une taxonomie des fonctions de la communication? Tout bien considéré, il ne semble pas abusif de l'inscrire parmi les discours de type conatif. Ces derniers, comme on l'a signalé, mettent l'interlocuteur en demeure de réagir. Convaincre, pousser à agir ou en empêcher, telles sont les modalités des messages conatifs inventoriées jusqu'à maintenant; on doit désormais leur adjoindre cette nouvelle tentative d'agir sur l'interlocuteur qui consiste cette fois à l'amuser au moyen du langage. Transactionnelle, cette fonction peut être évaluée en termes d'effets produits sur le destinataire. Est-on parvenu à l'amuser véritablement? Le message était vraisemblablement adapté à lui et on peut avec satisfaction juger la communication réussie.

9.1.2 Une fonction et un mode

Pourtant, même inscrite aux rubriques transactionnelle et conative, cette fonction n'en demeure pas moins difficile à cerner. C'est qu'à certains égards, elle paraît quelque peu différente des autres. Tout d'abord, par la disparité flagrante des formes qu'on y retrouve. Quel lien existe-t-il en effet entre une partie de "scrabble", jeu possédant ses règles propres, et l'histoire drôle qui n'admet pas de telles règles et ressortit plutôt pour sa part au domaine de l'humour? On n'est pourtant pas là en présence de deux fonctions puisque ces deux activités entendent également amuser par le biais du langage...

Un premier indice de solution semble fourni par la double acception du terme amuser. "Amuser, nous dit le Petit Robert, c'est distraire agréablement", mais c'est aussi "égayer, exciter le rire". Si les divers jeux relèvent davantage du premier sens mentionné en permettant d'occuper "agréablement" ses loisirs, les jeux de mots, pour leur part, de par leur nature même, provoquent le rire et, par là, ressortissent au deuxième sens évoqué. Pourtant, malgré une indéniable parenté fonctionnelle, on ne saurait confondre des réalités langagières aux manifestations si dissemblables.

C'est ici qu'intervient utilement, une fois de plus, la notion de mode en regard des fonctions. On a défini précédemment le mode comme "une façon de dire plus exceptionnelle, propre à certains émetteurs de talent" (voir plus haut, p. 70), s'opposant ainsi à la fonction, rôle langagier à toutes fins pratiques universel. Pour amuser, tout émetteur peut décider, semble-t-il, d'initier un jeu dont l'objet même soit le langage. Une charade, un anagramme, un mot mystère, un jeu du pendu ou du "ni oui, ni non" sont potentiellement à la portée de tous. On ne peut certes en dire autant de l'humour. Certains individus paraissent nettement plus doués que d'autres à cet égard, d'où leur popularité, en général.

Au sens où il est entendu ici, le mode est présidé par la notion d'écart, de créativité. Or, cette dernière allie, si l'on en croit les travaux de Torrance notamment (1966, 1972), la fertilité de l'imagination à la divergence des produits qu'elle génère. Ces qualités réunies, appliquées au langage dans le but de créer du beau, débouchent sur deux modes d'expression principaux, évoqués précédemment: le récit fictif et la poésie. Réalisés à l'écrit, ces deux modes relèvent, s'ils sont guidés par des préoccupations esthétiques manifestes, de ce patrimoine artistique langagier que constitue pour les humains la littérature.

Cette notion du littéraire, inspirée de Harding, et explicitée par ailleurs dans un chapitre précédent (1), n'est pas exclusive à cet auteur. D'autres spécialistes considèrent la notion d'écart essentielle à la définition du littéraire. Ecoutons Vanoye:

> D'après la définition que nous avons faite du langage littéraire, et plus particulièrement du langage poétique, il semble que leur caractéristique essentielle est de se séparer du langage commun. En d'autres termes, le langage littéraire serait un écart par rapport à la norme, il cultiverait l'anomalie syntaxique, sémantique, rythmique, sonore, etc. Dans la mesure où il exprime la personnalité d'un auteur, le style serait une déviation des habitudes de la langue, une distorsion.
>
> (Vanoye, 1973, p. 145)

Ce qu'on veut suggérer ici, c'est qu'à cette recherche du beau, propre au littéraire, s'ajoute — toujours fondée sur cette notion d'écart — une recherche du "drôle", ou si l'on veut, de l'effet comique: telle serait, de son côté, la marque distinctive du mode humoristique. Ce dernier cultiverait, à sa façon, l'anomalie linguistique mais par une quête constante de l'incongruité.

Si l'on peut qualifier l'humour de mode, c'est qu'il n'est pas à proprement parler l'apanage de tous. On peut aussitôt en conclure que ses productions, à l'instar de celles qui relèvent des modes littéraires, fictif et poétique, appellent une évaluation plutôt subjective. C'est ce qui explique que parfois tel se tord de rire en entendant une histoire drôle qui laisse son voisin impassible, voire fâcheusement critique.

---

(1) Voir p. 71

Le mode humoristique peut constituer à certains moments un simple procédé au service de diverses fonctions, et notamment des fonctions expressive et persuasive. C'est ainsi que certains mots d'esprit, voire l'ironie, la satire ou le sarcasme, viennent à l'occasion émailler certains discours et leur conférer une force d'impact plus percutante.

Il reste que l'humour demeure étroitement lié à la fonction ludique à laquelle il fournit certains discours-types dont l'unique ambition, semble-t-il, est de nous amuser. Ainsi en va-t-il du calembour, du gag, de la devinette, de certains monologues et bandes dessinées, de même que de certaines comptines qui font tant rire les enfants. Partout se manifeste le même art de jouer sur les mots et les idées en créant de l'incongruité et de l'insolite, propres "à égayer, à exciter le rire".

Comme l'humour paraît issu d'un don inégalement réparti entre les individus, il serait vain, pour cette raison, d'exiger de tous une égale compétence en la matière. Il semble, comme émetteur, qu'on ait le sens de l'humour ou qu'on ne l'ait pas. L'apprentissage ne saurait, selon toute vraisemblance, jouer un rôle important à cet égard. Par contre, en tant que récepteurs, il est indéniable que tous peuvent trouver dans l'humour une source appréciable de divertissement. On doit donc à ce titre encourager les élèves à la fréquentation de ce type de manifestations langagières divergentes, sous les diverses formes susceptibles de leur être accessibles, au fil de leur maturation.

9.1.3 Une fonction singulière où le récepteur devient émetteur

Des jeux de mots typiques du mode humoristique, revenons aux jeux avec les mots propres à la fonction ludique. Prendre le langage pour jeu suppose un processus qui est presque toujours le même. Une consigne existe qui exige des participants qu'ils s'adonnent à un exercice de résolu-

tion de problème. En général, l'origine de la consigne, ou règle du jeu, se perd dans la nuit des temps. (Qui en effet a inventé la charade ou les mots croisés?...) Transmises le plus souvent par voie de tradition orale, les règles permettent la reproduction du jeu à l'infini. La plupart du temps quand le jeu est simple, ces règles demeurent implicites, étant entendu que tous les connaissent. Parfois il importe cependant de les rappeler, ce qui entraîne alors l'exercice de la fonction régulatoire du langage.

Les étapes qui suivent visent à se conformer à la consigne, en imaginant d'abord un problème, puis une solution à ce problème. Celui qui initie le jeu, donc l'émetteur, se charge de proposer le problème: grille et définitions dans les mots croisés, grille et liste de mots dans le mot mystère, série d'indices dans le rébus ou le jeu du mot de passe, etc. C'est là le discours propre de l'émetteur, l'objet même de son message.

Quant à l'étape de solution, elle exige qu'émetteur et récepteur intervertissent les rôles; l'interlocuteur devient actif à son tour et risque une réponse qui constitue alors son message. C'est ainsi que la situation de jeu apparaît toujours bidirectionnelle.

Pour être efficace, le discours ludique doit répondre à deux conditions: en premier lieu, le message du premier émetteur doit être fort précis, sans quoi le jeu perd toute sa saveur; en second lieu, contrairement à ce qu'on pourrait penser, il n'est pas indispensable que la réponse fournie soit juste. Il suffit que les protagonistes trouvent plaisant de s'adonner au jeu pour que leurs messages réciproques prennent leur pleine valeur ludique. Ce qui serait susceptible de rendre inefficace l'exercice de la fonction ludique serait la proposition d'un jeu mal adapté aux capacités cognitives des joueurs ou alors des consignes ambiguës, difficiles à interpréter. Le rôle du premier émetteur paraît donc déterminant à cet égard, tant dans la justesse de formulation de son problème que dans le rappel éventuel des règles du jeu.

9.2 Langage du jeu et jeux de langage

Pour tenter de déterminer le langage propre à la fonction ludique, il convient de séparer l'analyse du langage du jeu de celui utilisé à des fins humoristiques. Les deux volets de cette fonction commandent en effet des usages relativement différents des ressources linguistiques qui donneront lieu à des études parallèles dans cette section.

9.2.1 La consigne et les propriétés linguistiques, objets de jeu

Singulière, la fonction ludique l'est encore par un emploi extrêmement polyvalent des diverses ressources linguistiques qu'elle appelle plus particulièrement. Quoi de commun en effet entre la langue qui permet de poser et résoudre un anagramme (par exemple, rame qui devient amer ou crane qui devient ancre ou nacre...), celle, plus élaborée, qui préside aux mots croisés par voie de définitions dénotatives qui n'appellent qu'un mot comme réponse et celle encore des jeux-questionnaires qui procède par voie de questions nécessitant des solutions allant, selon le cas, d'un seul mot à une phrase complète?

Il existe néanmoins un fil d'Ariane permettant de se retrouver quelque peu dans ce dédale de formulations linguistiques diversifiées. Tous les jeux qui prennent appui sur la fonction ludique de la communication s'approprient en effet la consigne et certaines propriétés linguistiques comme objets mêmes de jeu. On n'insistera pas ici sur la consigne (ou règle du jeu) qui relève pour sa part plus directement de la fonction régulatoire du langage. On se contente de renvoyer le lecteur, à cet effet, aux précisions apportées au chapitre précédent.

Quant aux propriétés linguistiques, le jeu exploite, selon le cas, tant le mot que la syllabe, la lettre que la phrase. Pour tenter d'y voir plus clair, on proposera ici une typologie des jeux sur le langage susceptible d'aider le pédagogue à intervenir davantage en connaissance de cause. On explicitera à l'occasion la teneur de certains jeux présumément moins connus. Disons qu'en gros, tous les jeux inventoriés sont classifiables en trois catégories: jeux sur l'orthographe, jeux sur la dénotation, jeux sur la structuration syntaxique. Les deux dernières catégories se préoccupent, au niveau du sémantisme, de la signification véhiculée par les mots, la première laissant par contre complètement dans l'ombre cet aspect.

La première catégorie de jeux s'attache donc plus spécialement à la dimension de l'orthographe. Le plus simple de ces jeux est sans doute le mot mystère qui n'exige que la reconnaissance de certains mots fournis dans une grille donnée. Encerclés à mesure de leur découverte, ils laissent bientôt apparaître les lettres d'un mot restant: le mot mystère. Doit-on penser que par imprégnation, l'orthographe des mots fournis ou du mot mystère puisse avoir un impact au niveau de l'apprentissage? A la vitesse où se vit ce jeu, on peut se permettre d'en douter...

L'anagramme exige pour sa part une connaissance orthographique préalable pour pouvoir découvrir de nouveaux mots à partir d'un mot originel fourni, en intervertissant simplement l'ordre des lettres. Le logogriphe lui ressemble consistant en une "énigme où l'on donne à deviner plusieurs mots formés des mêmes lettres (ex.: le mot qui contient nage et orge est orange)" (Petit Robert).

Le jeu du pendu consiste à fournir les première et dernière lettres d'un mot dont les lettres centrales restent à deviner. Seul leur nombre est connu. Chaque lettre juste risquée par l'interlocuteur vient compléter

le mot, alors que chaque lettre devinée n'y figurant pas pénalise le joueur qui voit s'ajouter un membre (une tête, un corps, une jambe...) au dessin de son pendu (1). Le mot doit être découvert avant que le bonhomme au complet soit pendu. Par ailleurs, quant au jeu de "scrabble", sorte de mots croisés sans définition, on le suppose connu. Notons qu'il constitue l'un des jeux les plus complexes misant sur l'orthographe.

Un dernier jeu fait appel avant tout à la logique mais indirectement aussi à l'orthographe. C'est une version du "Master Mind" joué avec des mots, plutôt qu'avec d'autres symboles. Chaque joueur se choisit un mot caché de cinq lettres (ne contenant pas deux fois la même lettre), "savon" par exemple. L'interlocuteur avance à son tour un mot de cinq lettres, disons: "tutus". (Les pluriels et verbes conjugués sont autorisés.) Le premier joueur évalue alors combien de lettres du mot de son adversaire se retrouvent dans son mot caché. Il annonce alors ce nombre, mais non le nom des lettres justes. Confrontant "tutus" à "savon", il répondra: "Une". L'autre déduira que le mot caché contient un "s", mais ni "t", ni "u", qu'il éliminera des lettres possibles.

Avançant maintenant le mot "passa", il se verra répondre: "quatre". Connaissant déjà l'existence de la lettre "s", découverte au tour précédent, il déduira que les deux autres des quatre lettres sont "a" et que "p" peut être éliminé à son tour. Il continuera ainsi, de déduction en déduction, jusqu'à la découverte finale du mot caché. Le jeu étant réciproque, le joueur qui parvient à la découverte du mot de son adversaire dans le moins grand nombre de coups est déclaré vainqueur. Excellent exercice de logique, ce jeu exige également d'assez bonnes connaissances orthographiques.

Dans l'aire du sémantisme, un premier ensemble de jeux fait appel à la dénotation. On songe ici à la charade et aux mots croisés, qui se passent d'explication, de même qu'au jeu du mot de passe. Dans ce dernier, le meneur de jeu choisit un mot à faire découvrir aux autres joueurs, grâce aux indices qu'il leur fournit progressivement. Il dira, par exemple: "c'est un insecte". Le premier joueur risque: "une mouche?" Dans l'affirmative, ce joueur gagne; dans la négative, un second indice est fourni au deuxième joueur qui risque à son tour une réponse, et ainsi de suite, jusqu'à la découverte du mot. Ces divers jeux offrent de grandes possibilités, semble-t-il, quant au développement de l'explicitation et de la précision, qualités indispensables par ailleurs à l'exercice des fonctions informative et régulatoire notamment. Ce qui ne leur enlève rien de leur caractère ludique, si l'on en juge entre autres au nombre impressionnant des cruciverbistes!

Toujours dans l'aire du sémantisme, une série d'autres jeux tendent à exploiter plus spécifiquement les richesses de la structuration syntaxique. Parmi eux, citons d'abord les jeux-questionnaires. Quant au sémantisme, les connaissances générales y sont le plus souvent mises à profit, prenant appui, au niveau de la formulation linguistique, sur l'emploi de certains termes du vocabulaire propres à accroître le bagage lexical des participants. Par ailleurs, ces jeux exigent, au niveau syntaxique, une habileté certaine à formuler des interrogations notamment.

Le jeu du travail à la chaîne, popularisé par la télévision, en exigeant de chaque participant qu'il commence sa phrase par le dernier mot de la phrase de l'intervenant précédent, requiert une large connaissance du répertoire syntaxique mais entraîne souvent en contrepartie des non-sens et des fadaises au plan sémantique... Le jeu du "ni oui, ni non" exige lui aussi de varier largement ses tournures syntaxiques mais paraît sauvegarder davantage la richesse de sens des énoncés.

Si l'on en croit Chukovsky, on est en droit d'adjoindre à ces divers jeux sur le sémantisme les comptines, ces "formules enfantines (chantées ou parlées) servant, selon le Petit Robert, à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu". On doit reconnaître qu'elles sont souvent aussi récitées gratuitement, à l'instar du poème, de la structure duquel elles se rapprochent par ailleurs.

L'écrivain russe Chukovsky s'est adonné à une intéressante étude du rôle possible joué par les comptines dans le développement langagier de l'enfant. Il a été amené à conclure que l'engouement pour les comptines semble être une manifestation verbale typique de la fonction ludique que l'enfant exerce sans cesse à propos de tout et de rien:

> "L'enfant ne joue pas seulement avec des billes, des blocs, des poupées mais également avec des idées. A peine maîtrise-t-il quelque idée qu'il n'est que trop pressé d'en faire son jouet."
>
> (Chukovsky, 1963, p. 98, cité par Britton, 1970, p. 87)

L'idée s'incarnant dans des mots, l'enfant s'empresserait de jouer avec ceux-ci et notamment, au-delà des sonorités et du rythme, avec les contresens dont les comptines regorgent.

Toujours selon cette hypothèse, l'enfant prendrait un immense plaisir aux contresens parce qu'ils lui procureraient le contentement très vif d'éprouver la solidité de ses concepts verbaux. L'enfant déploierait là une activité cognitive peu banale, par ailleurs fort profitable à sa représentation verbale du réel. Dans les comptines en effet, les éléphants peuvent aussi bien avoir des ailes et voltiger de branche en branche. L'enfant, aux

aguets, n'est pas dupe: "pour chaque chose "fausse", (il) prend conscience de ce qui est "vrai", et chaque éloignement du normal renforce sa conception de la normalité". (Chukovsky, ibid.) Mais parallèlement à cet apport sémantique probable, comment nier que les comptines, de par leur parenté avec la poésie, puissent initier, subrepticement peut-être mais non moins réellement, à certaines formulations syntaxiques inhabituelles?

On s'en voudrait en terminant de ne pas inscrire sous cette rubrique réservée à la structuration syntaxique et au sémantisme le jeu des "cadavres exquis"! Cette sorte de "happening" littéraire, attribuée aux surréalistes, permet de vivre à plusieurs des techniques d'écriture automatique, résultant souvent en une production des plus cocasses. Il existe plusieurs formes de ce jeu; on se contentera d'expliciter ici la plus amusante de toutes. Imaginons six joueurs, munis de papier et de crayons. Trois d'entre eux (le premier, le troisième et le cinquième) sont d'abord chargés de formuler une question au haut d'une feuille, qu'ils plient ensuite de manière à cacher ce qui est écrit avant de la passer à leur voisin. Celui-ci doit alors imaginer une réponse à une question qu'il ignore, plier, passer à son voisin qui inscrit une nouvelle question, plie, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'à force de tourner ainsi, les trois feuilles se retrouvent enfin remplies de questions et de réponses. On les déplie alors et on se met à les lire à haute voix... En général, plusieurs questions-réponses se révèlent du plus grand effet comique et font s'esclaffer les participants. D'habitude, pour éviter la monotonie, les joueurs tentent de varier au maximum tant les thèmes abordés que la structuration syntaxique de leurs énoncés, d'où l'intérêt de ce jeu au plan linguistique.

Cette typologie à trois entrées — l'orthographe d'une part, la dénotation et la structuration syntaxique reliées au sémantisme d'autre part — ne se prétend nullement exhaustive. Elle n'est soumise qu'à titre

indicatif pour mettre en relief certaines propriétés linguistiques qui risquent d'être exploitées par les divers jeux inventoriés portant sur le langage. Libre à chacun d'ajouter de nouvelles catégories au besoin et, bien sûr, d'inscrire dans les catégories proposées certains jeux qui auraient été omis.

9.2.2 La polysémie et l'incongruité, objets d'humour

On a dit de l'humour qu'il était cet art d'égayer ou de faire rire en jouant sur les mots ou les idées de manière à créer de l'incongruité et de l'insolite. Linguistiquement parlant, comment y parvient-on? Essentiellement en jouant sur la polysémie. Violette Morin (1966) qui s'est livrée à une analyse des histoires drôles, à partir d'une étude de 180 d'entre elles puisées dans le journal France-Soir, aboutit en tout cas à cette conclusion.

Un récit s'amorce. Soudain, un élément intervient qui le fait bifurquer du "sérieux" au "comique".

> La bifurcation est possible grâce à un élément polysémique, le disjoncteur, sur lequel l'histoire enclanchée (...) bute et pivote pour prendre une direction nouvelle et inattendue.
>
> (Morin, 1966, p. 102)

Parfois la bifurcation s'opère grâce à un jeu sémantique sur des homonymes. En voici deux exemples tirés de cette même étude:

> - Deux voleurs sortent de prison. Premier voleur: "On prend quelque chose?" Deuxième voleur: "A qui?" (...)
>
> - Un mari a assommé sa femme. Le juge: "Mais pourquoi avec un fer à repasser?" Le mari: "Parce qu'elle commençait à prendre des mauvais plis."
>
> (Morin, 1966, pp. 115 et 110)

On reconnaît ici le calembour, ce jeu de mots qui se fonde sur une similitude de sons recouvrant des sens différents, pour offrir une histoire à double sens.

Sol, le célèbre humoriste québécois, affectionne de tels jeux de mots. Parlant d'Adam et Eve, il dira: "(...) elle savait quoi faire, elle a pris la pomme d'adam et l'a donnée au serpent" et dans un monologue sur les élections fédérales intitulé: "La transe canadienne" (sic), il dit du candidat: "Il écoute des sons de vieux, des sons de jeunes, pour avoir des sons d'âges" (Sol, 1974, p. 41, 81 et 83).

Très souvent cependant, l'humoriste joue d'abord sur les idées, en opérant certains rapprochements incongrus. La polysémie n'est plus alors inhérente au mot lui-même, mais bien au référent, à l'idée sous-jacente véhiculée. La caricaturisation, qui pousse un caractère à son comble et toutes les formes d'exagération confinant au non-sens sont ici mises à profit. Voici quelques exemples de ce type de polysémie référentielle.

> - Deux fous discutent. L'un: "Je me suis fait construire un lit vertical". L'autre: "Bah! C'est une histoire à dormir debout". (...)
>
> - Un Corse veut un livre sur l'agriculture. Le libraire: "Prenez celui-ci. Quant vous l'aurez lu, le travail sera à moitié fait." Le Corse: "Alors, donnez m'en deux". (...)
>
> - L'ami, devant la mère de deux jumeaux. L'ami: "Ce doit être dur de les distinguer". La mère: "Mais non, je les fais compter; l'un ne dépasse pas 76, l'autre va jusqu'à 110."
>
> (Morin, 1966, pp. 107, 112 et 108)

Sol, se laissant aller au délire verbal qui le caractérise, parlera finement d'un "miniscope pour voir des minicrobes" (Sol, 1974, p. 42), alors que Greg mettra la boutade suivante dans la bouche d'Achille Talon, à l'endroit de son voisin Lefuneste qu'il aperçoit portant une lourde valise: "Tiens! Voilà le minable. Ça va minable? Vous avez l'air tout miné. Qu'est-ce que vous coltinez là? Le fardeau de votre incapacité? Ça doit peser des tonnes!" (Greg, 1978, p. 30)

On pourrait dire de ces discours qu'ils sont, d'une part, polysémiques en ce qu'ils jouent sur le double sens et, d'autre part, généralement hyperboliques en ce qu'ils tentent de mettre une idée en relief à l'aide d'une expression qui la dépasse, la pousse jusqu'à outrance. D'où le sentiment de quelque chose d'exagéré, de quelque chose qui ne convient pas, bref le sentiment d'incongruité, provocateur de rire.

9.3 La fonction ludique en classe de français

La fonction ludique trouve trois façons de s'exercer à l'école: comme émetteur et récepteur, principalement en ce qui concerne les manifestations humoristiques, et plus généralement en situation bidirectionnelle (émetteur et récepteur intervertissant alors les rôles en cours de route) à l'occasion de jeux vécus à deux ou à plusieurs. On indiquera pour chacune de ces modalités le type d'intervention pédagogique qui semble le plus adéquat. (1)

9.3.1 Amuser

On imagine trois types de situation où certains élèves sont en mesure d'exercer la fonction ludique comme émetteur: soit en produisant, ici ou là, à l'oral ou à l'écrit, quelque oeuvre humoristique, soit en inventant la consigne d'un nouveau jeu, soit plus probablement encore en soumettant un problème langagier ludique à résoudre.

---

(1) On trouvera, en annexe, à la p.231 , une liste des formes de communication les plus typiques de la fonction ludique.

Les talents d'humoriste n'étant point monnaie courante, on espère bien que l'enseignant qui a la chance d'en découvrir parmi ses élèves saura offrir l'occasion de les faire valoir. L'humour est en quelque sorte le sel de la vie. Il mérite, à ce titre, d'égayer nos classes. Notons toutefois que permettre l'expression de l'humour, c'est s'exposer à autoriser des essais moins réussis. Cela fait partie du jeu: il ne faut pas hésiter à donner leur chance à ceux qui s'y risquent.

Au plan proprement linguistique, on ne voit guère d'intervention appropriée au niveau de l'humour, sinon indirecte. L'élève peut produire à l'occasion quelque récit fictif humoristique si amusant qu'on veuille l'afficher, le publier dans le journal de classe ou d'école, etc. Une mise au point du texte s'imposera alors, aux niveaux orthographique et syntaxique comme à celui de l'organisation générale du texte.

Concernant l'expression de l'humour proprement dite, il semble qu'on ne puisse encourager les élèves qu'à cultiver l'incongruité. Le gros monsieur qui se retrouve dans une minuscule voiture, l'adulte effarouché par une inoffensive petite souris, font rire par la démesure et le contraste des éléments de la situation qu'ils impliquent. Sauf en ce qui concerne l'exploitation de la polysémie purement sémantique (les jeux de mots sur des homonymes), peu de propriétés proprement linguistiques cependant ressortissent spécifiquement à l'humour. L'intervention pédagogique à ce niveau demeure donc tout à fait limitée.

Quant à la création de jeux, si d'aventure certains élèves s'y risquaient, on devrait juger la pertinence de la formulation des règles du jeu d'après les critères élaborés plus haut, au chapitre de la fonction régulatoire. Plus probablement, les élèves inventeront des problèmes à des jeux déjà connus. Selon la propriété linguistique sur laquelle le jeu s'appuie

(orthographe, dénotation...), on exigera la justesse de la formulation à ces points de vue. D'autant plus que des élèves ayant imaginé de tels problèmes voudront sans doute les publier. Pour amuser, la consigne et le problème posé doivent être précis et sans erreur. L'intervention et l'évaluation porteront possiblement sur ces points.

Vu la situation qui prévaut, à l'occasion, concernant la production de textes ludiques, on aimerait attirer l'attention sur un point qui pose parfois problème. D'une part, personne n'ignore la propension au jeu des jeunes (et même des moins jeunes...). D'autre part, le discours à caractère ludique est rarement un discours élaboré, en ce qui concerne les jeux de langage notamment. Quand les élèves produisent un journal de classe, on sait par expérience qu'ils ont souvent tendance à en restreindre le contenu à de tels jeux. L'enseignant devrait donc veiller à opérer un certain dosage de ces jeux au profit de la publication de textes plus élaborés, possiblement de nature humoristique, mais également informative, expressive et, parfois même, persuasive ou régulatoire.

Quelle meilleure occasion de stimuler l'exercice des diverses fonctions de la communication que la publication d'un journal de classe? Pourtant, on le répète, laissés à eux-mêmes, les élèves se laisseront souvent guider par la loi du moindre effort pour produire ce minimum de texte exigé par la proposition de certains jeux de langage. Qui plus est, ils s'orienteront souvent vers ceux dont la valeur cognitive et linguistique apparaît la plus douteuse, le mot mystère, par exemple, qui ne requiert nul autre effort qu'une simple identification de mots. Les jeux-questionnaires sont nettement plus riches à cet égard, mobilisant l'effort intellectuel et, au plan linguistique, la formulation d'interrogations susceptibles de susciter l'emploi de structures syntaxiques diversifiées.

Remarquons que, vu le caractère plutôt informel des activités ludiques en classe de français, il ne semble pas utile de proposer ici une démarche précise pour guider l'intervention pédagogique. De la même façon, pour préserver à ces activités leur caractère pleinement ludique, on se contente de préconiser une évaluation avant tout ponctuelle et informelle, quand le besoin s'en fait sentir pour assurer la réussite d'un jeu ou d'un discours humoristique, qui se verrait autrement compromise.

9.3.2 S'amuser individuellement

On sera bref quant à cette modalité, se limitant à encourager l'aménagement en classe de situations où les jeunes puissent exercer parfois la fonction ludique comme simple récepteur. La fréquentation d'oeuvres humoristiques peut jouer un rôle appréciable, dans le développement du goût de lire notamment. On songe ici, entre autres, à la bande dessinée humoristique, qui commence heureusement à faire une entrée plus massive dans nos écoles. Sans souhaiter que les élèves confinent leurs lectures à ce seul genre, on ne peut cependant en sous-estimer l'utilité, surtout pour développer l'habileté à lire chez des élèves en difficulté d'apprentissage. La plupart trouveront là un stimulant apte à transformer cette habileté nouvelle en habitude de lecture.

A certains égards, l'oeuvre humoristique, modalité langagière née de la créativité, se rapproche de l'oeuvre littéraire par sa manière divergente de dire. Certaines de ses manifestations les plus réussies, judicieusement sélectionnées, méritent donc de figurer de plein droit dans une bibliothèque ou une discothèque scolaires.

9.3.3 S'amuser collectivement

Quant aux jeux portant sur le langage qui exigent des participants qu'ils adoptent alternativement les rôles d'émetteur et de récepteur, plusieurs remarques s'imposent à leur propos. Tout d'abord, un exercice valable de la fonction ludique en situation bidirectionnelle se reconnaît à deux critères.

Premièrement, cet exercice porte sur un jeu véritable, susceptible d'être joué en dehors de l'école, dans des moments de loisir. Il ne constitue pas uniquement un "truc" pédagogique, au service de l'orthographe par exemple. Ce qui est visé d'abord comme objectif, c'est que l'élève prenne conscience que le langage peut constituer une source précieuse d'amusement dans la vie, à l'instar des cartes, des dés, des échecs, etc. Le jeu n'est pas d'abord mis au service de la langue, mais la langue au service du jeu, même si pratiquement, les deux sont appelés à se rendre de mutuels services. Ce qu'on veut dire, c'est que le véritable apprentissage transférable devrait consister d'abord dans le fait d'apprendre à s'amuser grâce au langage.

Un deuxième critère permet d'identifier un exercice réel de la fonction ludique de la communication. Cet exercice doit encore porter sur un jeu dont l'objet consiste en une propriété même du langage. Qu'il s'agisse de l'orthographe, de la dénotation, de la structuration syntaxique, du sémantisme, etc., le jeu vient à point nommé consolider utilement certains acquis linguistiques, voire occasionnellement en promouvoir de nouveaux.

C'est en fonction de la propriété linguistique dont la consolidation s'avère souhaitable que l'enseignant sélectionnera pertinemment tel ou tel jeu et y initiera ses élèves. Il devra se rappeler cependant qu'à l'intérieur d'une même catégorie, les jeux sont loin de posséder tous la même valeur cognitive et linguistique. Il est nécessaire de jauger la valeur réelle de chacun afin d'opérer une sélection valable.

A ce propos, on se permet de souligner un phénomène, mis en relief par certaines recherches, qui paraît généralement contraire au sens commun. La plupart des pédagogues s'imaginent que l'apprentissage par le jeu facilite la tâche et s'avère plus fructueux, surtout pour les moins doués. Or, une telle croyance se voit ébranlée par une recherche, effectuée aux Etats-Unis, il y a quelques décennies, mais dont les résultats risquent de s'avérer toujours actuels. Contrairement à ce qui est préconisé ici, notons que l'expérimentation visait à mettre le jeu au service même de l'apprentissage de l'orthographe et non l'inverse. Par les conclusions auxquelles elle aboutit, elle n'en mérite pas moins considération.

D'après les chercheurs Gates et Graham (1934), le jeu favorise apparemment l'apprentissage, sauf que ceux qui en profitent le moins sont les élèves les moins doués et ceux qui en profitent le plus, les plus doués, contrairement à ce qu'on pourrait peut-être penser. Aussi se doit-on d'être circonspect en cette matière et ne pas considérer le jeu comme une panacée. N'hésitons pas par ailleurs à préconiser en classe des formes de jeu qui font appel à des discours un peu plus élaborés, comme les jeux-questionnaires par exemple (parmi lesquels on ne devrait pas oublier le jeu des "cadavres exquis...").

Sans devenir envahissant, l'exercice de la fonction ludique devrait contribuer, modestement sans doute mais non moins réellement, à parfaire certains apprentissages linguistiques particuliers de manière plaisante. Apprendre à s'amuser, loin de constituer une activité futile, devrait plutôt être considéré comme une oeuvre utile. On souhaite donc que les professeurs de français aménagent à l'occasion certaines situations ludiques, dans un souci de promouvoir une initiation vraiment diversifiée aux multiples facettes de la communication.

On remarquera que l'exercice de la fonction ludique en classe de français, de par son caractère occasionnel et informel, la polyvalence des formes qu'il adopte et le type de discours généralement peu élaboré qu'il commande, ne justifie pas la proposition de démarches précises, comme c'était le cas pour les autres fonctions. Tout en reconnaissant son importance relative, on ne croit pas qu'il puisse constituer un atout aussi grand pour un apprentissage efficace de la langue maternelle que l'exercice des fonctions expressive et informative notamment. Ces dernières requièrent davantage en effet la production de discours élaborés et formalisés. Sans négliger l'exercice de la fonction ludique, on ne devrait donc pas en conséquence lui réserver une trop large part de l'horaire du cours de français.

CONCLUSION

Chacun s'entend aujourd'hui pour prôner, dans le domaine pédagogique en général et l'enseignement du français en particulier, un effort accru en termes de précision et d'efficacité. Efficace, la didactique proposée dans ces pages croit l'être par l'exercice des fonctions de la communication qu'elle préconise, conduisant l'élève à la production et l'interprétation, en situation, de véritables discours. Un enseignement formel de la langue, réalisé à coups d'exercisation, sans réinvestissement des connaissances dans la pratique réelle, présentera toujours moins de garanties de transfert et de persistance des apprentissages qu'une didactique basée sur une telle possibilité de réinvestissement à court terme des acquis linguistiques.

Précise, la didactique préconisée ne se contente pas de considérations théoriques sur les avantages abstraits du développement de la compétence à communiquer. Une telle compétence passant par l'exercice des différentes fonctions de la communication, elle s'emploie tout d'abord à clarifier la nature de chacune, pour dissiper autant que possible toute ambiguïté. Elle tente ensuite d'inventorier les ressources linguistiques le plus susceptibles d'être utilisées lors de l'exercice de chacune des fonctions.

En misant sur un processus d'apprentissage (l'exercice des fonctions) ayant fait ses preuves dans l'enfance, elle s'assure de la sorte de l'implication de l'élève dans la production et la réception de messages vraiment significatifs, tout en garantissant du même coup l'emploi de ressources diversifiées de la langue maternelle. En mettant sans cesse en relief, de surcroît, le caractère proprement fonctionnel de ces ressources, elle en fait un répertoire de stratégies disponibles qui risque d'être exploité à bon escient dans les multiples situations de communication où l'élève se trouve constamment engagé, tant dans les autres disciplines scolaires que dans ses activités extra-scolaires.

Si la description des fonctions est apparue ici l'entreprise la plus productive, c'est qu'elle présente en quelque sorte un aspect organique, plus proche des activités réelles de communication qui se déroulent en classe. Issue de la psycholinguistique, elle en tire en effet une méthode d'analyse qui l'invite à mettre le plus possible en relief la façon dont se vivent dans la réalité les divers phénomènes de communication. Axée sur les intentions de communication, elle prévient une centration exclusive sur le système de la langue au profit de l'observation du processus déclenché, chez une personne qui communique, par la conscience de ses intentions.

Imaginons un instant qu'on ait retenu comme intention de communication ce phénomène courant qu'est le désir d'informer. La méthode psycholinguistique suggère alors de se demander: que se passe-t-il quand on entend informer quelqu'un de quelque chose? La réponse, on le devine, ne peut se formuler qu'en termes d'étapes qui réfèrent, non à une quelconque progression imprimée aux éléments du système de la langue, mais bien à l'acte même de l'émetteur en train de produire son discours et, par là, de recourir audit système en réponse à ses besoins. Le but même de la pédagogie n'est-il pas précisément de cet ordre-là: produire des comportements de plus en plus adaptés et variés et non simplement injecter des connaissances? La méthode psycholinguistique permet donc d'avoir prise sur les comportements, là où se nouent habiletés et connaissances dans la production d'un acte fonctionnel de communication; elle paraît, à ce titre, présenter les meilleures garanties de transfert des apprentissages.

Retenons par ailleurs quelques autres avantages majeurs de cette méthode. En premier lieu, elle paraît devoir s'appliquer tout aussi bien à l'émission qu'à la réception des divers discours. Dans ce dernier cas, en effet, il suffit de modifier légèrement la question pour qu'elle s'applique au récepteur. On obtient alors, par exemple: que se passe-t-il quand on entend s'informer de quelque chose? A nouveau, la réponse s'exprime sous forme d'étapes et vise le sujet actif de la communication, sous l'angle de son rôle d'interprète du message, cette fois.

Autre avantage, la méthode préconisée intègre, dans un processus dynamique, à la fois les informations utiles issues des descriptions de formes de communication et les interrogations sur les éléments du schéma de la communication qui paraissent pertinents. Mais elle le fait à point nommé, quand le besoin s'en fait sentir, au fil des étapes fonctionnelles de production ou d'interprétation des messages. Enfin, — et ce n'est pas le moindre profit à tirer d'une telle méthode — la description des fonctions de la communication, poursuivie dans cette voie, permet de doter les enseignants de démarches complètes d'organisation d'activités pour la classe de français, à la fois précises, motivantes et assez faciles d'utilisation. Plus probablement encore, de telles démarches sont susceptibles d'inspirer avantageusement les concepteurs de matériel didactique. Un des espoirs les plus vifs qu'on entretienne en effet est de voir surgir, dans un avenir rapproché, un matériel vraiment approprié à une didactique fonctionnelle de la langue maternelle.

Les démarches proposées n'ont pas toutes la même importance. Parmi elles, celles qui favorisent l'exercice de fonctions transactionnelles, plus complexe par la prise en considération des besoins de l'interlocuteur qu'il implique, se voient particulièrement encouragées. Une initiation systématique à l'exercice de la fonction informative, notamment, semble devoir contribuer, plus que tout autre, à une maîtrise efficace de la langue, chez les élèves, tout au long de la scolarité obligatoire.

Notons enfin que la description des fonctions, en mettant en relief des usages différenciés des ressources linguistiques tout au long des démarches proposées, se présente comme un important facteur d'équilibration des objectifs de la classe de français. Ce serait en effet une perte de temps et d'énergie que d'aménager des situations faisant appel trop fréquemment aux mêmes ressources langagières. Or comment opérer un choix pertinent de situations différenciées, sans critères de sélection appropriés? Les descriptions offertes, en mettant en relief l'importance relative de chaque fonction, devraient jouer un rôle pertinent à cet égard.

Par ailleurs en ce qui concerne l'identification de stratégies linguistiques, plus particulièrement appelées par l'exercice de telle ou telle fonction, on aimerait attirer l'attention sur les considérations qui suivent. En premier lieu, on ne peut que constater, à la suite de Brunet et Pagé, le peu de précédents existant en cette matière:

> L'étude des fonctions du langage, reconnaissent ces auteurs, est beaucoup moins développée que l'analyse structurale du langage. Si nous connaissons assez bien ce qu'est la langue parlée par l'enfant aux différentes étapes de son développement, nous connaissons moins bien ce que l'enfant fait avec le langage, c'est-à-dire les fonctions du langage qu'il pratique, et l'étude des traits linguistiques caractéristiques de l'exercice des différentes fonctions est un domaine où les connaissances sont encore plus rares.
>
> (Brunet et Pagé, 1975, p. 17)

C'est dire que c'est à une tâche pratiquement inédite qu'il a fallu s'attaquer ici. Loin de prétendre offrir un inventaire exhaustif, on sollicite plutôt l'indulgence du lecteur face au travail de défrichage effectué, comptant pour le parfaire sur l'éventualité de découvertes complémentaires de la part de ceux qu'intéresse cette approche.

Ce qu'on a tenté avant tout d'effectuer, c'est l'identification de certaines caractéristiques linguistiques (et parfois paralinguistiques) qui, sans présenter de caractère d'obligation dans l'exercice d'une fonction particulière, s'y rattachent cependant par une probabilité d'occurrence assez forte pour être soulignée. En général, les faits de langue inventoriés n'apparaissent donc pas exclusifs à l'exercice d'une fonction. Il ne s'agit, d'aucune façon, en conséquence, de considérer l'emploi de tous et chacun d'entre eux comme la condition sine qua non d'un exercice efficace de chacune des fonctions. On est très conscient que, mal conçues, ces stratégies linguistiques peuvent constituer une pierre d'achoppement à l'instauration de la didactique fonctionnelle préconisée dans ces pages.

En d'autres termes, si l'on attribue, par exemple, plus spécialement l'usage d'un vocabulaire dénotatif, la caractérisation plus précise des référents et l'effacement du locuteur à la fonction informative, ce n'est ni qu'elle les appelle nécessairement, ni qu'il est interdit d'y recourir lors de l'exercice d'autres fonctions. Ce que cela signifie, c'est que l'enseignant qui veut s'assurer le réinvestissement en situation de ces acquis linguistiques a plus de chance d'y parvenir en proposant la production d'un message informatif qu'un autre type de message.

Cela veut dire encore, et surtout, que l'enseignant qui désire initier ses élèves à informer (ou s'informer), par exemple, considérant que c'est là une activité langagière fréquente et de la plus grande utilité dans la vie, sait désormais quels apprentissages linguistiques potentiels promouvoir pour mener cette entreprise à bonne fin. C'est ainsi qu'acquisitions linguistiques et exercice des fonctions sont appelés à se rendre de mutuels services. Il ne faut toutefois jamais oublier que dans cette vie personnelle et professionnelle à laquelle on prépare l'élève, c'est à l'exercice des fonctions qu'il se verra confronté, informant et s'informant tour à tour, exprimant ses idées et ses sentiments, persuadant à l'occasion, etc.

Ce qui risque de lui être le plus utile dans le choix des moyens langagiers qu'il devra alors effectuer, c'est la connaissance des stratégies possibles. Celle-là lui permettra en principe d'opérer ses choix en connaissance de cause. Veut-on, en effet, informer, dicter une conduite, lire un roman ou réagir à un discours politique? Le fait d'être au courant du langage typique de chacune de ces fonctions permet de sélectionner ou de retracer les ressources linguistiques pertinentes à ces diverses fins, et de faire preuve, par là, d'une plus grande compétence à communiquer.

Une des singularités de ces stratégies est justement de se présenter à l'élève sous forme d'ensembles fonctionnels. Ainsi, si telle fonction appelle des procédés de mise en évidence, la phrase emphatique (c'est... que) et la phrase interrogative (qui attirent toutes deux l'attention de l'interlocuteur), le souligné, la citation, la redondance, etc. s'uniront pour venir servir le projet de l'élève-usager. De la même façon, si ce dernier croit utile d'expliciter, les structures de caractérisation et d'expression de la circonstance, la définition de termes (synonyme, apposition, etc.), la comparaison, la légende explicative, les schémas, les graphiques, etc. s'imposeront comme stratégies possibles en l'occurrence. Il ne restera plus à l'élève qu'à effectuer les choix opportuns.

Ce qu'on constate aujourd'hui à l'école, c'est généralement une présentation formelle de tels faits de langue. Ainsi, la phrase interrogative est étudiée au chapitre des types de phrase, en même temps que la phrase affirmative, négative et exclamative. Les adjectifs, qu'ils soient qualificatifs, possessifs ou démonstratifs, sont étudiés à la suite, dans la section qui leur est consacrée dans une analyse formelle de la langue. L'hyperbole, la métaphore, la litote se trouvent à leur tour amalgamées dans une même leçon sur les figures de style.

On aboutit ainsi à un résultat inquiétant. On n'a pas à compulser longtemps, en effet, des copies d'élèves pour se rendre compte que, tout en sachant parfaitement former, orthographier et ponctuer une phrase interrogative, les élèves n'en utilisent pourtant jamais pour varier leurs tournures syntaxiques et attirer ainsi l'attention du lecteur... Pas plus d'ailleurs que la plupart d'entre eux ne songent à employer diverses structures de caractérisation pour préciser leurs propos ou telle périphrase, pour mieux expliciter.

C'est là qu'une didactique basée sur les fonctions de la communication promet d'être utile. En établissant l'équation: intention + stratégies langagières = fonction, elle entend servir efficacement l'usager de la langue. Ce dernier entend-il s'exprimer? L'appropriation des stratégies langagières adéquates à cette fin lui permet alors de formuler un discours dont la fonction manifeste correspond bien à l'intention de départ. Notons que le fait de considérer les ressources linguistiques comme des stratégies possibles au service de l'usager de la langue, et de les regrouper en conséquence, constitue une tournure d'esprit à développer. Dès lors que cette dernière est acquise, il devient possible à chacun d'entre nous, au vu de la pratique, d'inventorier de nouvelles stratégies, omises dans le présent document.

Il reste désormais une tâche énorme à accomplir: celle d'expérimenter une telle didactique, axée sur les fonctions de la communication. Cette expérimentation devrait permettre non seulement d'enrichir les démarches proposées mais encore d'attribuer les objectifs inventoriés en meilleure connaissance de cause aux divers degrés de la scolarité obligatoire. On a indiqué, ici ou là, lors de la description des fonctions, certaines hypothèses à cet effet. Elles restent cependant à être vérifiées.

Une chose semble assurée: toutes les fonctions méritent d'être exploitées, à tous les niveaux scolaires, mais à des degrés variables et en tenant compte de la maturation des élèves. Les démarches elles-mêmes, dans leurs grandes lignes, se veulent concentriques. C'est-à-dire que l'acte de s'exprimer ou d'informer ou de se faire persuader, etc., requiert toujours, quel que soit l'âge, toutes les étapes décrites. Ce qu'il reste à déterminer, ce sont donc les objectifs plus particuliers, rattachés à ces étapes, qu'il importerait d'attribuer à chacun des degrés scolaires.

On aimerait fournir en vrac une série d'hypothèses à cet effet. Si l'on en croit les données disponibles à cet égard — tant psychologiques que psycholinguistiques — l'évolution devrait se faire: de l'expression vers l'exercice des fonctions transactionnelles; de l'égocentrisme à l'altérocentrisme; du concret à l'abstrait; de la connotation à la dénotation (et plus particulièrement de la parole connotée au texte dénoté); du rôle de récepteur au rôle d'émetteur; de l'action à la qualification; des faits particuliers à la généralisation; de l'analyse à la synthèse; de la présence du locuteur à l'effacement du "je"; de l'implicite à l'explicite; de l'oral à l'écrit; enfin, du discours informel au discours formalisé.

Un autre problème appelle encore plus ample recherche: c'est celui de l'évaluation. Les descriptions soumises dans cette étude sont assorties de nombreuses remarques concernant l'évaluation. Certes, elles suggèrent certaines pistes, et ce, à deux niveaux. La production de l'élève peut faire l'objet d'une évaluation qualitative, au moment de sa présentation en classe devant les autres élèves. Elle doit donner lieu cependant, à certains moments, à une notation officielle dans le bulletin de l'élève. C'est à ce type plus particulier d'évaluation qu'on voudrait s'arrêter ici.

La voie générale indiquée dans ce document suggère de juger la performance de l'élève à l'adéquation existant entre l'intention de communication qu'il poursuit et l'utilisation des stratégies susceptibles de la manifester. La difficulté de l'évaluation vient du fait que l'usage de ces stratégies n'est pas, à proprement parler, obligatoire, du moins quant à chacune d'entre elles, prise isolément. Il arrive ainsi que certains discours informatifs effacent le "je" par souci d'objectivité; un discours informatif peut toutefois demeurer parfaitement fidèle aux faits en étant émaillé de "je"... Comme on le constate, le problème n'est pas simple!

D'une part, on se refuse à préconiser ici une évaluation purement formelle, provenant de dictées ou de tests portant sur des phrases détachées, hors contexte. Pas que ces moyens ne puissent être employés à l'occasion: utilisés en exclusivité, ils risquent cependant de ruiner l'ambition d'une didactique fonctionnelle. Pour cette dernière, en effet, l'évaluation des progrès à communiquer dans des situations de communication réelles constitue une condition sine qua non de réussite d'un enseignement du français vraiment efficace. Cela exige de porter un jugement pertinent sur la qualité de la production ou de la réception de discours effectifs, relatifs aux différentes fonctions exercées. Comment procéder?

Avant de suggérer une voie de solution, jetons un rapide coup d'oeil sur la situation qui prévaut actuellement. On limitera ici l'analyse à l'évaluation des productions écrites, laissant au lecteur le soin d'effectuer les extrapolations qu'il juge opportunes quant aux autres dimensions langagières à évaluer. Dans les meilleurs cas, les enseignants tentent d'évaluer les discours écrits des élèves (les "compositions"), soit en mettant une note globale, plutôt intuitive, soit en s'arrêtant à certains aspects précis du discours, en particulier la conformité orthographique et syntaxique au bon usage (enlevant alors, par exemple, tant de points par faute).

Or, sont-ce là des appréciations valables de la valeur globale de l'écrit, rendant vraiment justice à l'élève et permettant de rendre compte efficacement de ses progrès réels? Il est permis d'en douter. Confrontés à ce même problème, plusieurs chercheurs américains (1) en sont venus à préconiser un type d'évaluation appelé "holistic evaluation". Malgré les apparences, le concept dérive du terme anglais "whole" (l'entier, la totalité) et renvoie d'abord à l'idée d'une évaluation globale. Sauf qu'à l'encontre

---

(1) Voir Loban (1967 et 1970); Lloyd-Jones (1977); Cooper (1977).

de la pure intuition évoquée plus haut, celle-ci se fonde sur un ensemble de critères précis, préalablement définis, et renvoyant à des suggestions de notations appropriées.

L'originalité de ces critères réside dans le fait qu'ils prennent en considération des aspects variés de l'écrit, auxquels on adjoint une échelle de qualité à trois, cinq, voire parfois neuf paliers. Prenons un exemple. Cooper sélectionne certains éléments tels: la qualité générale de l'écrit qui inclut, entre autres, l'implication du scripteur dans son texte, le style, l'ordre des séquences, le respect du thème traité, etc.; en second lieu, la diction, la syntaxe et le respect des contraintes qui recouvrent, pour leur part, le choix des mots, l'habileté syntaxique, le bon usage syntaxique, la ponctuation et l'orthographe. (Voir Cooper, 1977, pp. 21-24).

Chacun de ces éléments est assorti d'une échelle de qualité à trois paliers: supérieur, moyen, faible. Voyons ce que cela donne quant à l'item "habileté syntaxique". L'échelle se lit comme suit:

> Supérieur: Les phrases sont variées en longueur et en structures. Le scripteur démontre une maîtrise assurée de la structure de phrase. La copie se lit facilement, les passages d'une phrase à l'autre étant souples. Elle est exempte de phrases-suicides (1) comme de phrases incomplètes.
>
> Moyen: Le scripteur démontre une certaine maîtrise de la structuration de phrases. Ce n'est qu'occasionnellement qu'il écrit des phrases maladroites ou ambiguës. Il n'y a presque pas de phrases-suicides ou incomplètes.
>
> Faible: Beaucoup de problèmes avec la structure de phrase. Les phrases sont courtes et simples, plutôt infantiles et redondantes en termes de structures. On rencontre possiblement des phrases-suicides comme des phrases incomplètes.
>
> (Cooper, 1977, p. 23)

---

(1) Série de phrases potentielles, amalgamées malhabilement en une seule qui n'en finit plus...

Dans ce type d'évaluation, il n'est pas demandé à l'enseignant de souligner chaque faute et d'enlever conséquemment tant de points par faute à l'élève. Ce qu'on exige de lui, c'est que, partant d'items munis d'échelles de qualité assez précises, il porte un jugement global aux divers points de vue considérés, couvrant les aspects les plus importants de l'habileté à écrire.

On imagine aisément un tel procédé d'évaluation appliqué à l'exercice des différentes fonctions. A titre indicatif, une production écrite à caractère informatif pourrait se voir évaluée potentiellement aux points de vue suivants: respect des contraintes (orthographe, bon usage syntaxique, ponctuation); organisation du texte (plan, titre, paragraphes, liens aménagés entre les diverses parties; quantité d'informations); respect des possibilités d'assimilation du message par l'interlocuteur (sommaire, résumé, sous-titres, table des matières, soulignements, choix d'une forme de communication appropriée); précision (vocabulaire dénotatif, cohérence des temps, caractérisation des référents); explicitation (définition de termes (périphrase, synonyme), exemples, comparaisons, expression de la circonstance (de temps, de lieu, de manière, etc.), procédés de mise en évidence (graphiques, illustrations assorties de légendes explicatives), bibliographie); style (structures de phrase, vocabulaire, rythme des séquences).

Les critères de qualité concerneraient, dans ce cas, la plus ou moins grande habileté à exprimer les divers aspects notés entre parenthèses. Par exemple, quant au respect des contraintes: "fautes d'orthographe exceptionnelles, respect constant du bon usage syntaxique et de la ponctuation" se verrait mériter la mention "supérieur". Assorti d'autres critères appropriés, cet item pourrait recevoir hypothétiquement les mentions respectives "très bien", "moyen", "inférieur", et "déficient" (ou tout autre échelle jugée pertinente). Le travail se poursuivrait de même pour chacun des items retenus, ceux-ci variant, bien sûr, selon la fonction et la modalité (émission, réception) exercées.

Une fois muni de tels outils d'évaluation (préparés autant que possible par des spécialistes), l'enseignant demeurerait libre, au fil de son enseignement, de se concentrer sur certains aspects (disons: le respect des contraintes et l'explicitation) au détriment de d'autres, devant faire l'objet d'apprentissages ultérieurs, par exemple. Du moins serait-il en mesure, au-delà de la pure intuition (évaluation générale indifférenciée de l'écrit) ou du seul contrôle de connaissances (dictée, tests de grammaire, etc.), d'avoir prise sur l'habileté même à écrire démontrée par ses élèves.

Si l'on insiste autant sur l'évaluation, ce n'est pas sans raison. Ce qui a bloqué jusqu'à maintenant l'instauration d'une véritable didactique fonctionnelle en langue maternelle, malgré les recommandations des programmes-cadres de 1969, c'est en grande partie l'absence de conscience claire, chez les professeurs de français, de la nature des apprentissages linguistiques précis reliés à l'aménagement de situations de communication, tout comme celle de certaines habiletés psycholinguistiques indispensables à un usager de la langue compétent.

Cet état de fait n'est pas sans conséquence. Les connaissances grammaticales et orthographiques étant plus faciles à mesurer, la plupart des enseignants fondent à ce point leur enseignement du français sur elles, qu'on aboutit à une situation tout à fait paradoxale présentement: l'écriture s'évalue généralement à ces seules connaissances, au détriment de la production d'écrits véritables. Dans un souci de bien enseigner à écrire, on en vient ainsi à ne jamais faire écrire!

Cette situation est si généralisée qu'on doit se rendre à l'évidence: si nos élèves n'écrivent pas de textes personnels (ou si peu...), c'est qu'il n'existe pas véritablement au Québec de tradition didactique de l'écrit, digne de ce nom (si l'on excepte certaines tentatives qui se font, ici ou là). Des enfants peuvent hypothétiquement traverser la scolarité primaire, sans avoir jamais eu à écrire de textes personnels.

La situation est si flagrante que les étrangers qui visitent nos classes ne manquent pas de s'en étonner! La France, les Etats-Unis, l'Angleterre et le Canada anglais possèdent une tradition au niveau de l'écriture qu'on peut leur envier à bien des égards. S'il est un voeu qu'on formule, au terme de cette étude, c'est que les analyses qu'elle présente et les propositions qu'elle soumet puissent contribuer à améliorer la qualité de la langue en général, et celle de la langue écrite en particulier.

En plaçant l'exercice des fonctions de la communication à la base d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, on n'a pu manquer de faire de larges emprunts à la littérature anglo-saxonne, sans doute la plus prolifique en ce domaine depuis une décennie environ. Malgré sa pertinence indiscutable cependant, ce courant didactique, qui nous vient de Grande-Bretagne, s'avère beaucoup moins préoccupé par les aspects proprement linguistiques que ne l'est, en général, la pensée pédagogique française.

Depuis les débuts de la réforme de l'éducation dans les années '60, le Québec s'est inspiré traditionnellement des réalisations de l'école française et anglo-saxonne. Sans doute une idiosyncrasie s'impose-t-elle aujourd'hui en matière de didactique de la langue. Entre la rigueur française et le pragmatisme anglais, n'y aurait-il pas place pour une "troisième voie" québécoise?

Ce document aura du moins tenté de s'inscrire dans cette perspective en livrant ce qu'on croit être un modèle souhaité par plusieurs, soit une systématisation fonctionnelle des apprentissages langagiers, où connaissances et habiletés de nature linguistique viennent se greffer harmonieusement à un schéma cohérent de fonctions de la communication. Il nous reste à espérer en terminant qu'un tel outil de réflexion profitera à tous les agents qui travaillent aujourd'hui à rendre la didactique de la langue maternelle, plus que jamais auparavant, précise et efficace.

ANNEXE

LISTE

DES FORMES DE COMMUNICATION

REPARTIES SOUS LES DIVERSES FONCTIONS

FONCTION CENTREE SUR L'EMETTEUR

1 FONCTION EXPRESSIVE (1)

N.B. Les listes qui suivent regroupent des formes de communication qui constituent les lieux majeurs où s'incarne la fonction expressive, bien que pas toujours de façon exclusive.

Domaine du réel

Acrostiche

Autobiographie

Caricature

Carte de souhaits

Carte postale

Conversation face à face

Conversation téléphonique

Graffiti

Journal intime

Lettre personnelle

Poème

Récit d'événements vécus

Domaine de la fiction

Bande dessinée

Chanson

Conte

Monologue

Nouvelle

Pièce de théâtre

Poème

Récit d'événements imaginaires

Roman (biographique, d'aventures, de science-fiction, policier, psychologique, etc.)

Sketch

Synopsis

Téléroman

---

(1) Les chiffres renvoient à la numérotation attribuée aux fonctions dans le tableau no 2 de ce document, p. 72.

FONCTIONS TRANSACTIONNELLES CENTREES SUR LE RECEPTEUR

2 FONCTION INFORMATIVE

N.B.: La liste qui suit regroupe les formes de communication les plus typiques de la fonction informative.

Affiche (ou page) informative (annonce, avis)

Annales

Archives

Article d'information (revue, encyclopédie, etc.)

Bulletin de nouvelles

Carte géographique

Carte routière

Compte rendu de recherche ou d'expérience

Constat

Curriculum vitae

Démonstration

Enquête

Entrefilet

Etiquette (indiquent la composition d'un produit)

Explication

Fait divers

Livre de recherche

Manuel

Notes de cours

Procès-verbal

Reportage

Sondage

N.B.: Les formes de communication suivantes participent de façon spécifique mais souvent non exclusive à la fonction informative.

Biographie

Conférence

Documentaire

Exposé de recherche

Information

Interview

Lettre d'affaires

Note biographique

Présentations

Recension d'ouvrages

Télégramme

N.B.: La liste qui suit indique des techniques informatives susceptibles de se greffer à certains discours. Ce ne sont pas à proprement parler des formes de communication. Elles ne font que participer à des formes données et, à ce titre, ne prennent leur signification que lorsqu'elles font partie intégrante de ces formes.

Annexe

Appendice

Bibliographie

Définition

Description

Diagramme

Fiche bibliographique

Fiche de contenu

Générique

Index

Légende explicative

Questionnaire d'interview

Renvoi en bas de page

Résumé

Schéma

Subdivisions

Tableau

Table des matières

3 FONCTION CONATIVE PERSUASIVE

Domaine du réel

Adage (maxime, proverbe, sentence)

Affiche invitative

Article de fond (journal, revue)

Avis (opinion)

Causerie

Chronique

Commentaire

Conférence

Conférence de presse

Courrier du coeur

Critique

Discours

Discussion

Editorial

Enquête (analyse des résultats)

Essai

Horoscope

Interview

Journal partisan

Lettre de lecteur

Lettre ouverte

Ligne ouverte

Manifeste

Message publicitaire (affiche, film, page)

Pétition

Plaidoyer

Proposition (assortie d'attendus)

Rapport de recherche (projet)

Réquisitoire

Slogan

Sondage (analyse des résultats)

Table ronde

Thèse

Domaine de la fiction

N.B.: Plusieurs des formes de communication déjà rencontrées sous la fonction expressive se retrouvent sous cette rubrique, mais le point de vue n'est plus le même. L'émetteur ne vise pas seulement, ici, à s'exprimer mais bien, de plus, à transformer les attitudes et la mentalité de ses interlocuteurs: il devra donc structurer son discours en conséquence en faisant appel aux procédures persuasives. On retrouvera notamment ici toute la littérature dite "engagée".

Bande dessinée

Chanson

Conte

Fable

Nouvelle

Parabole

Pièce de théâtre

Poème

Roman

Télé-roman

4 FONCTION CONATIVE REGULATOIRE

Bon de commande

Bulletin de vote

Chèque

Code de la route

Commande

Commandement

Consigne

Convocation

Demande de renseignements

Formulaire

Horaire

Instructions

Mandat d'amener

Mémento

Mode d'emploi

Panneau de signalisation

Petite annonce classée

Questionnaires (d'enquête, d'examen, ...)

Recette de cuisine

Règlement

Règles du jeu

Réquisition

Scénario (instructions d'un...)

5 FONCTION CONATIVE LUDIQUE

Jeux de langage régis par des règles

Anagramme

Charade

Comptine

Jeu de "Master Mind" (avec des mots)

Jeu de "cadavres exquis"

Jeu du mot de passe

Jeu du "ni oui, ni non"

Jeu du pendu

Jeu du travail à la chaîne

Jeux-questionnaires

Logogriphe

Mots croisés

Mot mystère

Rébus

"Scrabble"

Jeux de mots (humour) régis par la créativité

N.B. Ces formes participent potentiellement et pas toujours exclusivement à la fonction ludique.

Bande dessinée humoristique

Calembour

Caricature

Chanson

Comptine

Devinette

Gag

Monologue humoristique

Poème

BIBLIOGRAPHIE

BALES, R.F. (1950). Interaction Process Analysis. N.Y.: Addison-Wesley.

BERLO, D.K. (1960). The Process of Communication. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

BRITTON, J. (1969). "Talking to learn", dans Barnes, D. et al. (éd.): Language, the Learner and the School, Harmondsworth: Penguin Books.

BRITTON, J. (1970). Language et Learning. Harmondsworth: Penguin Books.

BRITTON, J. (1972). "What's the use? A schematic account of language functions", dans Cashman, A. et Grugeon, E. (éd.): Language in Education. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 245-251.

BRITTON, J. et al. (1977). The Development of Writing Abilities (11-18). Londres: Macmillan Education, (1re éd.: 1975).

BROCKRIEDE, W. (1970). "Dimensions of the concept of rhetoric", dans Sereno, K. et Mortensen, D. (éd.): Foundations of Communication Theory, N.Y.: Harper and Row.

BRUNER, J., GOODNOW, J. and AUSTEN, G. (1956). A Study of Thinking. New York: John Wiley.

BRUNET, P. et PAGE, M. (1975). La langue orale à l'école, document ronéotypé, CREF, Ministère de l'Education du Québec.

BULLOCK, Sir Alan (1975). A Language for Life. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

CAZDEN, Courtney B. (1972). Child Language and Education. N.Y.: Holt, Rinehart et Winston.

CHARAUDEAU, P. (1974). "Eléments pour un classement sémantique des catégories grammaticales". Recherches pédagogiques. no 69, Paris: I.N.R.D.P., pp. 145-157.

CHOMSKY, N. (1975). Reflections on Language. N.Y.: Random House.

CHUKOVSKY, K. (1963). (traduit du russe par Miriam Morton), From Two to Five. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

COOPER, Ch. (1977). "Holistic evaluation of writing", dans COOPER, Ch. et ODELL, L. (éd.): Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging. Urbana, Ill.: N.C.T.E., pp. 3-32.

DALE, P.S. (1976). Language Development. Structure and Function. New York: Holt, Rinehart and Winston (1re éd.: 1972).

D'ANJOU, M. et VALIQUETTE, J. (1976). Rapport de l'opération: Elaboration d'instruments de description des formes de communication, document ronéotypé. Service de Recherche et Expérimentation et Service des Programmes, Ministère de l'Education du Québec.

DUNNIGAN, L. (1976). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec, Conseil du statut de la femme, Québec: Ed. officiel du Québec.

ERVIN-TRIPP, S.M. (1964). "An analysis of the interaction of language, topic and listener", dans Gumperz, J.J. et Hymes, D. (éd.): The Ethnography of Communication, Amer. Anthropologist, vol. 66 (6), 2, pp. 86-102.

FEARING, F. (1970). "Toward a psychological theory of human communication", dans Sereno, K. et Mortensen, D. (éd.): Foundations of Communication Theory, N.Y.: Harper and Row.

FELDMAN, C.F. (1977). "Two functions of language". Harvard Educ. Review, Vol. 47, no 3, pp. 282-293.

GATES, A.I. et GRAHAM, F.B. (1934). "The value of various games and activities in teaching spelling". Journal of Educational Research, 28 (sept. 1934), pp. 1-9.

GREG (1978). Ma vie à moi, c'est un recueil de gags!, Neuilly-sur-Seine: Dargaud.

HALLIDAY, M.A.K. (1973). Explorations in the Functions of Language. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). Learning How to Mean — Explorations in the Development of Language. Londres: Edward Arnold.

HUNT, K.W. (1965). Grammatical Structures Written at Three Grade Levels. Champaign, Ill.: N.C.T.E.

HYMES, D. (1964). "Towards ethnographics of communication", dans Gumperz, J.J. et Hymes, D. (éd.): The Ethnography of Communication, Amer. Anthropologist, vol. 66 (6), pp. 21-34.

JAKOBSON, R. (1963). Essais de linguistique générale. Paris: Editions de Minuit.

LABOV, W. et al. (1968). A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Ricans Speakers in New York City. Vol. 2: The Use of Language in the Speech Community. Final Report of Cooperative Research Project No. 3288, Columbia University.

LEGRAND, L. (1975). "Analyse des situations de communication dans la classe de français" (accompagnée en encart d'une "Grille des situations de communication"). Le français dans les C.E.S. expérimentaux. Stage de Mittelwihr, 25-28 novembre 1975. Paris: I.N.R.D.P., pp. 8-16 et encart 1, pp. 1a à 1f.

LLOYD-JONES, R. (1977). "Primary trait scoring", dans COOPER, Ch. et ODELL L. (éd.): Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging. Urbana, Ill.: N.C.T.E., pp. 33-68.

LOBAN, W. (1967). Language Ability: Grades Ten, Eleven, and Twelve. Berkeley: California University.

LOBAN, W. (1970). Stages, Velocity, and Prediction of Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. Final Report. Berkeley: California University.

MARCUS, S. (1974). "Fifty-two oppositions between scientific and poetic communication", dans Cherry, C. (éd.): Pragmatic Aspects of Human Communication. Boston: D. Reidel Publ. Co., pp. 83-96.

Mc CROSKEY, J.C. (1969). "A summary of experimental research on the effects of evidence in persuasive communication". Quarterly Journal of Speech, 55, pp. 169-176.

MOFFETT, J. (1968). Teaching the Universe of Discourse. Boston: Houghton Mifflin Co.

MORIN, V. (1966). "L'histoire drôle". Communications. no 8, pp. 102-119.

O'DONNELL, R., GRIFFIN, W. et NORRIS, R. (1967). Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis. Champaign, Ill.: N.C.T.E.

OLSON, D. (1977). "From utterance to text: the bias of language in speech and writing". Harvard Educ. Review, Vol. 47, no 3, pp. 257-281.

PAULUS, J. (1972). La fonction symbolique et le langage. Bruxelles: Dessart (1re éd., 1969).

PETITJEAN, C. (1977). "Et voilà pourquoi votre enfant ne sait pas lire". Le Nouvel Observateur, 19 sept. 1977, pp. 78-79.

PIAGET, J. (1967). La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin.

Projet d'orientation des programmes-cadres révisés pour l'enseignement du français. (avril 1977). Direction des Programmes et Service de Recherche et Expérimentation, D.G.D.P., Ministère de l'éducation du Québec.

ROBINSON, W.P. (1972). Language and Social Behavior. Harmondsworth: Penguin Books.

SHERWIN, J.S. (1969). Four Problems in Teaching English: A Critique of Research. Scranton, Penn., Intern. Textbook Co. for the N.C.T.E.

SOL (FAVREAU, M.) (1974). Esstradinairement vautre. Montréal: Ed. de L'Aurore.

STRANDBERG, T E. et GRIFFITH, J. (1968). A Study of the Effects of Training in Visual Literary on Verbal Language Behavior. Eastern Illinois University.

TORRANCE, E.P. (1966). "Torrance test of creative thinking". Norms. Technical Manual. Princeton, N.J.: Personnel Press Inc.

TORRANCE, E.P. (1972). (adapt. franç.) Tests de pensée créative, Paris: Ed. Centre de psychologie appliquée.

TOUGH, J. (1974). "Children's use of language". Educational Review, 26, no 3, pp. 166-179.

VANOYE, F. (1973). Expression Communication. Paris: Armand Colin.

VYGOTSKY, L.S. (1962). (traduit du russe par Hanfmann et Vakar). Thought and Language, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press et New York: John Wiley. (1re éd. en russe: 1934).

WIGHT, J. (1976). "Speech acts: thought acts". Educational Review, Special Issue: Developments in Language, 28, no 3, pp. 168-179.

Achevé d'imprimer à
Québec en novembre 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Editeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Juillet 1979

7879-285

16-0298